

**Un enfoque educativo para prevenir
la violencia en la escuela**

María Jesús Comellas
Mirta Lojo
GRODE

Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela

**El grupo como espacio de
socialización y convivencia**

Colección Recursos educativos

Título: *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela*

Sumario

Presentación	7
1. Debate sobre la violencia en las escuelas	11
2. Aspectos para la reflexión	17
3. El enfoque pedagógico del OVE (observatorio de la violencia en las escuelas)	73
4. Orientaciones para la intervención en el grupo	93
5. Buenas prácticas	99
Referencias bibliográficas	105
Índice	109

Primera edición: julio de 2015

© Maria Jesús Comellas Carbó y Mirta Lojo (GRODE)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-745-1

Depósito legal: B. 17.013-2015

Diseño y realización: Ediciones Octaedro

Impresión: Press Line

Impreso en España – Printed in Spain

Presentación

GRODE (Grup de Recerca, Orientació i Desenvolupament Educatiu [Grupo de Investigación, Orientación y Desarrollo Educativo]) es un grupo de investigación aplicada perteneciente al Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Entre las diversas ramificaciones de este grupo cabe destacar el trabajo realizado desde el OVE (Observatorio de la Violencia en las Escuelas de Catalunya), que desde hace más de diez años asesora y acompaña diversas escuelas e institutos del territorio.

El equipo está formado por profesionales de diversos ámbitos y disciplinas, relacionadas con el mundo educativo, y consideramos que su carácter interdisciplinar aporta una visión holística de los centros escolares y enriquece el debate sobre el análisis de la realidad y la reflexión teórica. En cada centro escolar se trabaja conjuntamente con el profesorado, asesorando sobre cuestiones técnicas y sobre la interpretación de los datos sociométricos y aportando orientaciones para la intervención en el aula.

Dada la diversidad de centros, de culturas de trabajo y de estilos profesionales del profesorado, el trabajo se singulariza en proyectos específicos según los parámetros que cada equipo docente prioriza.

Como OVE, trabajamos en dos ámbitos diferenciados:

Primer ámbito de trabajo

A través del instrumento sociométrico, se realiza la observación de la dinámica de aula, que es el lugar donde niños, niñas y adolescentes se socializan, de manera que se dispone de información de primera mano proporcionada por el propio alumnado y complementada por información de carácter pedagógico facilitada por el profesorado. De manera indirecta también se trata el tema de las familias, dado que son ellas las que proporcionan el primer espacio de socialización. Por tanto, el foco de análisis no son los posibles episodios de violencia propiamente dicha, sino el proceso mismo de socialización y las causas y situaciones de vulnerabilidad que lo pueden obstaculizar.

Este debate y la reflexión incorporan los puntos de vista del profesorado y el de otros profesionales implicados, como por ejemplo personal de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, de Servicios Sociales de zona, de Inspección Educativa, Personal Técnico de Inserción Social, etc. que participen en mayor o menor grado en dar respuesta a las situaciones de violencia producidas en los centros educativos y en su entorno.

A partir de la información sociométrica recogida en cada grupo-clase, se hace conjuntamente con el profesorado un análisis compartido del aula, contextualizada en el centro y este en el territorio. El proceso de análisis se lleva a cabo a partir de:

- los datos recogidos sobre las dinámicas relacionales de distintos grupos de educación primaria y secundaria;
- las visiones e interpretaciones del profesorado y los equipos de profesionales que acompañan al alumnado;
- la identificación de las causas que generan vulnerabilidad.

Segundo ámbito de trabajo

Dado que los procesos de acompañamiento correspondientes al primer ámbito de trabajo tienen lugar en distintas zonas geográficas y comunidades, el OVE tiene la posibilidad de contrastar datos cuantitativos y cualitativos de los diferentes territorios y, a la vez, disponer de una visión de conjunto que integra todas las singularidades.

Además, la reflexión sobre todas las experiencias y la participación en foros de ámbito nacional e internacional confiere al grupo un conocimiento que va más allá de la narrativa de los hechos. En este ámbito de trabajo, se trata de poder compartir con las instituciones correspondientes las acciones llevadas a cabo y los criterios que darán paso a procesos de formación y de información.

Es importante que la sociedad conozca las acciones educativas realizadas en los centros como una parte del trabajo del profesorado y el nivel de participación de diversas instancias en la mejora de la convivencia.

Desde este ámbito se persiguen los siguientes objetivos:

1. Relacionar las observaciones que se hacen en los distintos territorios y compartir esta información y el correspondiente análisis.
2. Detectar las dificultades que pueden surgir, según contextos y colectivos, para poder hacerles frente y proponer cambios en todos los sentidos: gestión, organización, intervención didáctica, procesos de participación, etc.
3. Hacer un balance de manera conjunta para dar consistencia y fortaleza a las decisiones y pensar en ellas como oportunidades para compartir.
4. Contrastar, con otros observatorios y estudios, la interpretación de las situaciones observadas, la incidencia de las acciones llevadas a cabo y las nuevas perspectivas que puedan plantearse para mejorar el proceso educativo y de convivencia.
5. Colaborar con las instituciones para promover la formación y los intercambios entre distintos sectores sociales.

6. Favorecer la difusión de los distintos procesos de intervención con tal de hacer visible la implicación profesional y el trabajo realizado.
7. Potenciar la participación de las familias y de toda la sociedad en el acompañamiento de niñas, niños y adolescentes en un proceso de socialización más amplio.
8. Desplazar el foco de atención hacia situaciones previas de convivencia, como posibilidad de incidir en un cambio de escenario que prevenga episodios de violencia a los que también, obviamente, hay que dar respuesta. Esta respuesta, no obstante, dado su carácter paliativo, es insuficiente para cambiar las condiciones iniciales.

Consideramos que este desplazamiento del objeto de estudio y de intervención, es decir, el paso del episodio violento a las condiciones y causas que lo generan, representa un avance de carácter preventivo que posibilita y habilita un espacio de transformación.

1. Debate sobre la violencia en las escuelas

Hablamos en primer término de *violencia en las escuelas* y no de *violencia escolar* para aclarar conceptualmente una diferencia que consideramos importante. En la sociedad actual la difusión de escenas de violencia entre seres humanos se multiplica a través de los medios de comunicación de masas y de las tecnologías de la información y, sean estas imágenes tomadas de la realidad o bien recreadas en la ficción, contribuyen a normalizar y a trivializar el sufrimiento y la muerte violenta. Por otra parte, muchos de los modelos relacionales de las personas adultas con frecuencia delatan desigualdades y falta de respeto y consideración por el otro o por la otra. Se podría decir que, en términos generales y con diversos grados de intensidad, todos los ámbitos sociales son permeables a situaciones de violencia.

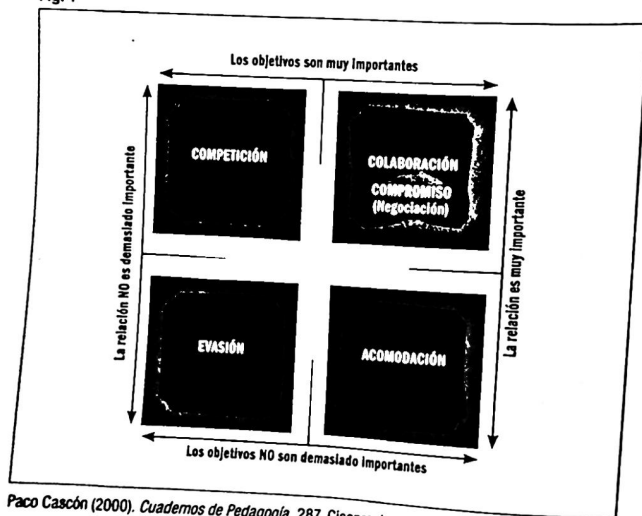
Desde este punto de vista, las escuelas no son ajenas a esta realidad, sino que forman parte de ella y, a pesar de que los discursos institucionales, las normativas y las iniciativas legales y algunas prácticas docentes intenten operar en sentido contrario, el fenómeno de la violencia también tiene un espacio en los centros escolares. Por eso hablamos de *violencia en las escuelas*, porque también en este lugar se producen y reproducen situaciones de violencia, pero no se trata de una violencia generada exclusivamente en este medio, connotada por la escolarización e inherente al medio escolar.

Hecha esta primera diferenciación, creemos conveniente especificar también el significado atribuido a otros términos

como *conflicto*, *violencia* y *acoso*. El *conflicto*, que tradicionalmente ha tenido una lectura negativa, se considera inherente a la vida social y a las relaciones entre las personas y se identifica actualmente como una oportunidad de crecimiento personal y social. La diversidad de intereses y necesidades entre las personas genera oposiciones, choques, confrontaciones, colisiones y luchas y en función de cómo estas sean resueltas, los escenarios de convivencia en los que se producen pueden verse favorecidos u obstaculizados.

Según el grado de relación entre los sujetos en conflicto y según la importancia que estos atribuyen a los intereses en juego, pueden darse diferentes actitudes en un continuo de intersecciones entre estas dos dimensiones, tal como se representa en la figura 1.

Fig. 1



Paco Cascón (2000). *Cuadernos de Pedagogía*, 287. Cisspraxis.

Es deseable que los conflictos sean resueltos de manera pacífica, aunque en ocasiones se abordan de manera violenta. La *violencia* concierne al abuso de la fuerza con la intención de ocasionar un mal a otras personas y supone un orden jerárquico relacional en el que quien ejerce la violencia se considera superior a la persona a la cual la inflige. Normalmente se asocia el término *violencia* a la expresión física de la misma, sin embargo conviene distinguir los diferentes tipos en que puede presentarse.

- **Violencia física:** es la que se dirige al cuerpo de una persona para producirle una lesión física o un daño.
- **Violencia verbal:** es la que a través del insulto, la burla y la descalificación se utiliza para desacreditar a otro individuo.
- **Violencia psicológica:** es la que tiene por finalidad producir en la otra o el otro una desvalorización y una lesión de la autoestima. Dentro de este tipo se consideran también el trato intencionalmente inadecuado de las pertenencias de otra persona y la exclusión deliberada de un individuo en relación a un grupo para provocar su sufrimiento.
- **Violencia económica:** es la que pasa por la extorsión a otro sujeto y/o por la privación de sus bienes.
- **Violencia sexual:** es todo acto de índole sexual ejercido sin consentimiento de la otra persona e incluye la observación y la exhibición a través de la imposición o la intimidación.

El *acoso* se define como el comportamiento que incluye un abuso de poder intencional y continuado dirigido a una persona por parte de otra, o de un grupo, con el deseo consciente de infligirle un mal. Es decir, que aquello que lo caracteriza es la prolongación en el tiempo de un ejercicio de violencia y, por tanto, quedan fuera de esta consideración las acciones puntuales. Las situaciones de acoso comportan para quienes las sufren un fuerte sentimiento de culpabilidad y una profunda sensación de impotencia, circunstancias que condicionan que la persona acosada pueda denunciar el acoso o solicitar ayuda. La consolidación del acoso requiere también la complicitad de terceras personas, que aunque no intervienen en

el hecho violento de forma activa, con su silencio refuerzan la correlación de fuerzas.

Acotados los significados de la terminología de este campo, a continuación enmarcaremos el tema en el contexto específico de los centros escolares. Tal como se ha dicho anteriormente, las escuelas, como todos los organismos e instituciones, son permeables a las pautas que marcan las dinámicas relacionales generales. Esto quiere decir que los prejuicios y estereotipos implicados en el racismo, la xenofobia, el sexismo y el clasismo, por citar algunas de las formas más ostentosas de exclusión, impregnan los comportamientos discriminatorios que tienen lugar en el ámbito escolar.

Por lo que se refiere a la detección, intervención y prevención de comportamientos de violencia y discriminación resulta necesario destacar algunas consideraciones. Dado que numerosas formas de exclusión están integradas en nuestras vidas cotidianas, con frecuencia pasan desapercibidas, y su normalización y naturalización las vuelven invisibles, dejándolas fuera de todo análisis crítico. Es necesario implementar procesos de sensibilización sobre las diversas formas de discriminación y violencia para hacer posible su identificación y el cambio de las condiciones que las posibilitan.

En los casos en los que la violencia o el acoso alcanzan niveles muy explícitos, a veces la respuesta institucional puede ser insuficiente o incluso contraproducente. Si se trata el problema de forma descontextualizada, sin tener en cuenta las redes relacionales y las dinámicas que las han ocasionado, se puede hacer una interpretación reduccionista de los hechos. Desde esta perspectiva se individualiza y patologiza el comportamiento de quien agrede y se le aplican las medidas punitivas pertinentes y, por otra parte, se focaliza de manera similar a la persona agredida, argumentando que su falta de autoestima le impide generar estrategias asertivas para evitar convertirse en «víctima», se le ofrece soporte psicológico y en ocasiones es esta persona la que «para su mayor bienestar» se ve obligada a cambiar de centro.

La simplificación de este tipo de fenómenos frena las posibilidades de un análisis crítico de las dinámicas relacionales, de los valores subyacentes y de una transformación orientada

a la convivencia positiva. Los procesos de prevención necesariamente han de pasar por el análisis de las redes relacionales, por hacer conscientes los mecanismos de exclusión para someterlos a crítica y buscar conjuntamente alternativas creativas que favorezcan relaciones interpersonales respetuosas basadas en el reconocimiento y la equidad. Abordar el tema en toda su complejidad implicaría un trabajo de los equipos docentes para analizar la realidad del centro en primer término y, a partir del diagnóstico realizado, poder consensuar estrategias conjuntas de intervención para prevenir las relaciones abusivas y promover modelos relacionales libres de violencia.

2. Aspectos para la reflexión

Hablar de un tema tan actual y complejo como la convivencia y la violencia en los centros educativos es realmente un reto; y sería una osadía pretender efectuar una mirada categórica y hacer creer que se pueden conocer y definir causas, actores y consecuencias para proponer acciones que resuelvan la situación.

Este fenómeno tiene múltiples lecturas, todas ellas parciales, y, aunque se puedan anar los diferentes puntos de vista, por el dinamismo de las relaciones interpersonales, es imposible llegar a una comprensión completa.

Creemos que cualquier cuantificación de las distintas situaciones que se dan en el marco escolar desvirtúa el tema, ofrece información muy sesgada y más bien genera desconfianza tanto en la institución educativa como en el alumnado y en el efecto de la acción pedagógica.

Cuando la mirada se dirige a la familia, la desconfianza aumenta, porque se le atribuyen unas exigencias cada vez más amplias y complejas, cuando este grupo social tiene que hacer frente a las múltiples necesidades cotidianas de cada uno de sus miembros y a la vez responder a exigencias laborales, profesionales y económicas; al tiempo que es el escenario donde se experimentan los cambios sociales que generan tantos debates profesionales.

Otro aspecto relevante en la actualidad, cuando reflexionamos sobre la convivencia y, especialmente, la prevención de la violencia, es la influencia de los recursos tecnológicos en las

relaciones y la comunicación interpersonal, sea individual o grupal, y las oportunidades y riesgos que conlleva el uso de dispositivos tecnológicos desde las primeras etapas de escolarización y en los diferentes contextos donde se desarrolla el proceso de socialización.

La complejidad es evidente y solo un diálogo positivo en todos los contextos básicos donde se desarrolla la vida en las etapas de la infancia y la adolescencia puede hacer posible una mirada educativa que permita descubrir algunos de los múltiples factores que intervienen. En ellos hay que focalizar no solo la interpretación, sino especialmente la acción por parte de todos los actores, y, a la vez, debe realizarse en estrecha colaboración con las personas responsables, desde la proximidad y sin grandes alardes.

Esta es la propuesta que hace el grupo GRODE y el contexto en que realiza su acción educativa, no con un programa ya preestablecido, sino con un proyecto que se va construyendo conjuntamente con el profesorado, el grupo profesional con mayores posibilidades para modificar las situaciones que se dan en el centro educativo, favoreciendo la implicación del alumnado en su propio proceso de crecimiento y aprendizaje.

Se presentan, para la reflexión, los aspectos más relevantes que sustentan este proyecto, mostrando el enfoque con el que se inicia el debate con el profesorado.

2.1. Proceso de socialización: etapas, momentos y lógicas

Llamamos socialización al proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y adaptarse a ellas. Por ello no es un proceso solo de la infancia, sino que se da en las distintas etapas de la vida y en estrecha relación con los contextos sociales. Así, un cambio de residencia, de trabajo u otro cambio relevante en cuanto a contexto provoca nuevas necesidades de comprender las exigencias sociales y adaptarse a ellas.

Se trata, pues, del influjo que la sociedad ejerce en la persona a través de las instituciones o los grupos, modelando sus res-

puestas, favoreciendo su adaptación a cada contexto y, a la vez, promoviendo un aprendizaje más amplio de respuestas o reacciones. Ello lleva a comprender la complejidad de la sociedad.

A través de este proceso se va transmitiendo la cultura de generación en generación; se aprenden conocimientos específicos, se desarrollan las potencialidades y habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan los comportamientos característicos de la sociedad en la que se vive. Este aprendizaje favorece que estas habilidades se conviertan en reglas personales de vida, reforzadas por el poder de coerción que ejercen los miembros del grupo.

Este proceso de socialización se inicia en el núcleo familiar, desde el nacimiento, mediante la comunicación en sus distintas formas: afectiva, gestual, corporal, verbal. Por medio de ella la criatura se va convirtiendo en miembro de la sociedad familiar. Este grupo social se caracteriza por la fuerte carga afectiva de sus relaciones. El aprendizaje varía a lo largo del desarrollo psicosocial, ya que depende de la capacidad de aprendizaje de la criatura y del acompañamiento de las personas adultas que transmiten las reglas del juego y favorecen la comprensión de su significado. Si se muestran de forma clara y estable, posibilitan que la criatura se pueda identificar con dichas reglas casi automáticamente, minimizando o evitando problemas y reacciones inapropiadas.

La socialización que la familia realiza con sus hijos e hijas se produce de acuerdo a su particular modo de vida, que, asimismo, está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad en la cual está inserta y por los pequeños círculos de relaciones en los que participa: parientes y amistades, que también son importantes agentes de socialización porque muestran lo que se espera de la criatura.

La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia de la criatura: el yo y el tú muestran, de forma clara, esta conciencia, que se da aproximadamente entre los 2-3 años. En este momento ya es miembro efectivo de la sociedad y adquiere una posición subjetiva de un yo y un mundo.

En esta edad, el papel del centro educativo adquiere una gran fortaleza y responsabilidad por el hecho de ser la institu-

ción profesional que debe favorecer el proceso socializador, no solo por su rol de transmisión de los conocimientos que la sociedad considera que deben aprender las generaciones jóvenes, sino porque lo hacen personas adultas que, en contraposición a la familia, ofrecen formas de conducta, criterios y modos de responder socialmente y crean una corriente interactiva muy influyente, tanto por la edad del alumnado como por la duración de este proceso de socialización.

Este contexto más amplio que el familiar permite un aprendizaje de las relaciones interpersonales más global, gracias al número de personas que participan, de manera que favorece que se puedan comprender, en la vida diaria, conceptos tan abstractos como: autonomía, justicia, solidaridad, respeto, libertad, equidad, y su aplicación en un contexto próximo; valores todos ellos básicos, fundamentales e imprescindibles en una sociedad democrática.

A través de la educación, ejercida por la familia y la institución educativa, se favorecerá la integración en la sociedad de todas las personas mediante la comprensión progresiva de estas pautas y formas de comportarse que son comunes al grupo social y que no se podrían adquirir de forma espontánea, ya que no dependen de la voluntad de cada individuo, sino que es el grupo el que exige de la persona su cumplimiento como un modo de ser y actuar socialmente.

Aunque entran en juego instituciones, personas y contextos que inciden en este proceso de socialización, el papel de la familia continúa siendo prioritario. La suma de las acciones de todos los agentes de la sociedad favorece el proceso de la socialización secundaria, que tiene una gran influencia en la persona «socializada», mostrando maneras y matices que han de llevar a las jóvenes generaciones a acceder a nuevos sectores de un mundo más amplio.

Es la internalización de estos submundos o realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria lo que permite descubrir que el mundo de la familia no es el único. La carga afectiva de los diferentes agentes sociales es menor, por lo que cobra mayor importancia el papel de las técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje del «ser social». Lo que tienen en común y más caracte-

rístico es que las relaciones se establecen por jerarquía y la persona forma parte de un grupo más numeroso en el que se deben respetar las reglas del juego para recibir igualmente el respeto de los iguales.

En ese momento uno descubre que los mismos rituales tienen un significado distinto según el lugar donde estemos: familia, escuela, calle, lugares privados o públicos. Igualmente, los gestos y las palabras cambian de significado según quién las diga, dónde y cómo, hecho que comporta una gran complejidad y, en algunos casos, dificultades de comprensión. Por ello se identifica el grado de desarrollo de cada persona no tanto por la edad como por las formas de responder y reaccionar a las exigencias del entorno propias de cada etapa.

Por tanto, a través del proceso educativo, las instituciones transmiten a la persona, gradualmente, los significados de las normas, los aspectos significativos de la realidad que le rodea, para conseguir su interiorización y que pueda convertirse en miembro de la sociedad. Este proceso se denomina socialización.

El interés de incidir y garantizar el proceso de socialización reside en que la sociedad, como agrupación de personas, supera la mera transmisión genética e implica comunicación y cooperación, lo que exige estos conocimientos y el aprendizaje de comportamientos con la finalidad de crear miembros con pautas comunes que hagan posible la convivencia, ya que las relaciones se establecen de forma recíproca.

Por eso se requiere, inicialmente, que personas adultas guíen este proceso, siempre en el marco de las relaciones interpersonales, para favorecer la adquisición de las competencias psicosociales que permitan relacionarse de forma adecuada. Esto favorecerá el proceso de construcción de la propia identidad, de autoconocimiento, el conocimiento y la comprensión de las individualidades con las que habrá de relacionarse y el conocimiento de las pautas y normas propias del contexto en el que se vive, para poder comprender y respetar códigos, culturas y formas de relación más diversas.

Con la socialización se guía el proceso que debe llevar al alumnado a entrar en el mundo adulto, lo que implica la adquisición de unos valores, actitudes y habilidades que corres-

ponden al conocido concepto de *ciudadanía activa*. La evolución de este concepto está estrechamente unida a las ideas de igualdad y de libertad individual, ya que, en general, la historia de la ciudadanía es la historia del avance de esas dos ideas: el reconocimiento sucesivo de un mayor número de libertades individuales para un mayor número de individuos considerados como iguales. Por ello, la ciudadanía y la democracia están necesariamente vinculadas. No hay ciudadanos sin instituciones democráticas ni hay democracia sin la existencia de ciudadanos.

Una persona es ciudadana porque es miembro de una sociedad que posee, en condiciones de igualdad con el resto de ciudadanos, una serie de derechos y deberes. Entre los derechos se debe contemplar alguna forma de participación y entre los deberes prevalece el de respetar los derechos de los demás. Por ello es fundamental que se fortalezca el debate entre la escuela, las familias y la sociedad, para compartir el proceso de educar y favorecer el aprendizaje para que todo el alumnado logre ser ciudadano y ciudadana, y pueda participar en la construcción del mundo como nueva fuente de capital social.

Esta intervención educativa, en el pleno sentido de la palabra, debe darse en todos los momentos y en todas las situaciones, porque es un eje transversal que incide y condiciona las actividades y situaciones, y a partir del progresivo desarrollo de las competencias comunicativas, debe incidir en la comprensión de los derechos individuales y colectivos vinculados con los deberes individuales y colectivos, e incidir en las actitudes.

Crear que estos valores se aprenden de forma espontánea, en el día a día, es, además de ingenuo, la evidencia de un grado de ignorancia sobre lo que pasa en los grupos humanos. La competitividad, el malestar, los celos, las tensiones y las agresiones se suceden desde la más tierna edad tanto en la familia como en la escuela.

Si no hay una actuación educativa sistemática y muy clara que permita poder comunicarse y comprender a los demás, partiendo de la comprensión de los propios sentimientos y las diferentes formas de regularlos, no se educará para la ciudadanía. Por ello es importante que exista una comunicación

fluida entre estos contextos socializadores a fin de favorecer el desarrollo de actitudes que mejoren la socialización y la convivencia, ya que estos valores se encuentran en permanente conflicto en la realidad social que se produce alrededor y la persona se ve constantemente frenada en alguno de sus impulsos y estimulada en otros: fracasos y satisfacciones, esfuerzos y readaptaciones, todo son experiencias que ayudan a aprender, madurar y responder de forma apropiada a lo que se exige y propone según la edad.

Se trata de educar para evitar que se generen actitudes y conductas contra los demás (insultos, descalificaciones, burlas, que se dan en todas las etapas educativas), especialmente contra los más débiles o vulnerables. Estas conductas, que se dan en momentos críticos personales y grupales, ni son normales ni responden a una crueldad innata de los menores (como a menudo se atribuye: «las criaturas son crueles»), sino que responden a una falta de intervención educativa sistemática y clara que ha de favorecer modelarse como persona y como miembro de diferentes grupos en los que se convive.

Este proceso de socialización y de construcción de la ciudadanía favorecerá la superación de la etapa egocéntrica (el yo es el centro), propia de la infancia, para pasar a la etapa aloecéntrica (considerar más a los otros que a sí mismo), propia de la madurez. En esta etapa las formas de relación son más elaboradas, ya que se deja de ver la realidad solo desde el propio punto de vista y, partiendo del respeto y la comprensión, se pueden ver los hechos desde el punto de vista de los demás.

Esta mayor amplitud de puntos de vista, que se va realizando a lo largo de la infancia y la adolescencia, hace posible el pensamiento empático y, a la vez, el hecho de asumir las exigencias de la convivencia en el marco de los distintos grupos con los que se vincula la persona: amistad, aprendizaje, trabajo, actividades culturales... En ellos se darán dificultades y retos que resolver y no todas las personas habrán seguido un mismo proceso o nivel de adquisición. A pesar de las dificultades nunca deberían resolverse las situaciones de forma inadecuada o violenta.

En la siguiente tabla se plantean, de forma esquemática, los rasgos psicológicos genéricos más relevantes de este proceso

de socialización, propios de cada edad, y que es preciso comprender porque explican comportamientos o reacciones que son plenamente adecuados si tenemos en cuenta la etapa evolutiva. Esta comprensión ha de permitir, desde el punto de vista educativo, la coordinación de las respuestas adultas para favorecer la estabilidad del mensaje y la continuidad del proceso madurativo evitando culpabilidades, traspaso de responsabilidades, interpretaciones inadecuadas o una falta de respuesta que podría dificultar el proceso. (Véase tabla)

La transmisión de pautas y comportamientos no es estable ni rígida y se va modelando a través del tiempo y el espacio en estrecha colaboración con todos los miembros del grupo social más o menos amplio. Así, muchas de las formas de comportamiento habituales hace 100 años pueden ser vistas como inapropiadas en la sociedad actual, debido en parte al propio progreso de la humanidad y en parte a la incidencia de elementos externos como puede ser el avance de la tecnología y las nuevas formas de comunicarse tanto presencial como virtualmente.

Con esta visión, teniendo en cuenta los cambios sociales producidos desde los procesos de industrialización y modernización y con la irrupción de los medios masivos de comunicación, se constata una pérdida relativa de la relevancia de las influencias socializadoras del grupo familiar y de los grupos de proximidad ante la fortaleza de otros agentes socializadores además del sistema educacional y los grupos de iguales.

Estos cambios no disminuyen la importancia de la socialización como forma humana de relacionarse y la familia continúa siendo no solo el primer agente en el tiempo sino que tiene también, durante un lapso más prolongado, prácticamente el monopolio de la socialización; especialmente durante la infancia y adolescencia, puede seleccionar o filtrar de manera directa o indirecta las influencias de otros agentes, escogiendo el centro educativo, seleccionando o dirigiendo el grupo de amistades y controlando o supervisando el acceso a los medios de comunicación.

Igualmente, aunque la acción educativa se hace más compleja porque ha de cumplir simultáneamente con sus funciones de «homogeneización» y diferenciación de los miembros

Posibilidad de conocer a los demás en el contexto // Aprendizaje de las relaciones // Comprensión de las pautas que regulan las relaciones. Las personas adultas informan, orientan y educan, por tanto actúan y hacen posible el aprendizaje. Tienen la responsabilidad educativa. La corresponsabilidad se genera progresivamente.				
ASPECTOS GENERALES QUE DETERMINAN ALGUNAS CONDUCTAS	INFANCIA 1-5/6 AÑOS EXPECTACIÓN DE RELACIÓN CON LAS NORMAS QUE SE DAN	INFANCIA 6-11 AÑOS ESCUELA PRIMARIA ROL DE ACCIÓN E IMITACIÓN	PUERTAD 12-14 AÑOS 1º CICLO DE ESCUELA SECUNDARIA ROL DE ACCIÓN CON TANTO	ADOLESCENCIA 14-18 AÑOS 2º CICLO DE ESCUELA SECUNDARIA Y POSTOBLIGATORIA ACCIÓN Y FORMA DE DESEMPEÑO
Construcción de la identidad.	Egocentrismo lógico: ha de descubrir el propio yo (pruebas, protestas, rabietas, entusiasmo, autocomplacencia).	Comprensión del rol educador de las personas adultas. Estabilidad emocional y apertura social.	Refuerzo del propio punto de vista. Autorreferencia como eje de análisis y de decisión. Crisis de identidad por la pérdida de la infancia.	Construcción consorte del yo y de los demás. Búsqueda entre la infancia (pérdida) y edad adulta (posible acceso). Egocentrismo. Labilidad emocional. Negativas, descontento y euforia.
Autonomía	Autoafirmación, aprendizajes básicos de autonomía.	Autonomía personal en aspectos básicos (salud, orden, cooperación, desplazamientos). Autonomía escolar (agenda, preparación de mochila, materiales, equipos).	Apertura del entorno y autonomía muy asumida. Autorregulación de la demanda de ayuda (de manera puntual). Mayor independencia.	Autoafirmación dirigida a la independencia. Autonomía plena: personal, de cooperación y funcional.
Descubrimiento de la presencia de los iguales y su papel.	Descubrimiento del mundo inmediato: relaciones con objetos y personales (hermanas, hermanos y amistades). Juego simbólico de roles.	Descubrimiento del mundo cercano, personas, grupos. Comparación entre el propio contexto y los demás.	Descubrimiento del mundo mediado. Culturas, costumbres, creencias.	Búsqueda de límites según el contexto (escolar, profesional, relación). Importancia y valorización del grupo de iguales.
Descubrimiento del rol adulto: familia, escuela y otros.	Descubrimiento del rol de las personas adultas como «referentes» y como guías. Exigencias y seguridad.	Necesidad de argumentación de las demandas adultas para tener conocimiento del mundo que le rodea. Confianza y admisión por las personas adultas de referencia.	Cuestionamiento de los criterios y modelos de las personas adultas. Intento de posicionamiento.	Necesidad de coherencia de las demandas adultas. Enfrentamiento como búsqueda de límites. Búsqueda de modelos de referencia en personas del mundo mediado.
Qué debemos enseñar.	Pautas claras.	Pautas claras y motivos.	Pautas claras.	Pautas claras.
Normas más allá del deseo.	Pautas estables.	Pautas estables. Claridad en las excepciones.	Pautas estables. Posible negociación en relación con situaciones «estables» o cerradas.	Pautas estables. Negociación ante hechos puntuales, posibles matices.
	Principio del placer. Aprendizaje del nombre, frustración.		Principio de la realidad: aceptación de la necesidad de pautas.	
	Espacio privado: protector, adaptado. (INICIO DE LA CONVIVENCIA)		Espacio público más amplio donde se debe ejercer la ciudadanía. (CONVIVENCIA DE FORMA AUTÓNOMA).	

de la sociedad, para que exista tanto la indispensable cohesión entre todos ellos como la adaptación de las personas en los diferentes grupos y contextos subculturales en que tienen que desempeñarse, el papel del centro educativo es fundamental y debe actuar comprendiendo la influencia individual y global de todos estos contextos socializadores. Quizás se puede afirmar actualmente que la sociedad completa es un agente de socialización homogeneizante y que cada persona con quien se entra en contacto es también, en cierto modo, un agente de socialización, en este caso, diferencial.

Entre la «gran sociedad» formada por personas y la «persona individual» existen numerosos grupos pequeños, que son los principales agentes de socialización de la persona considerada individualmente; su influencia aumenta según las características peculiares de la etapa vital de la persona, su madurez, bienestar, distancia, su manera de responder y su posición en las diferentes estructuras sociales en las que se desarrolla su vida: el grupo escolar, el grupo de iguales, el grupo social, etc.

También actúan como agentes de socialización no solo los medios de comunicación de masas, la televisión por ejemplo, sino la tecnología y los dispositivos que están al alcance de la población infantil y adolescente. Dudar de su influencia está fuera de toda discusión, ya que han alcanzado una difusión sin precedentes y han modificado el posicionamiento de la persona que los utiliza. Esta ha dejado de ser un elemento pasivo de recepción de informaciones elaboradas por otros, que pueden ser compartidas masivamente y ser un entretenimiento, y ha pasado a ser agente activo de elaboración de la comunicación de forma interactiva.

No hace mucho tiempo se había dicho que al cabo de un año una criatura estaría más tiempo frente al televisor que frente a la persona responsable de su aula, pero esta afirmación ha dejado de estar en vigor porque, si bien la televisión continúa teniendo su efecto socializador y plantea muchos modelos incluso contradictorios de la construcción social de la realidad, su influencia ha disminuido con el acceso a Internet y a las redes sociales, especialmente en la adolescencia y de forma progresiva en la infancia.

Este nuevo acceso a las redes sociales, como se muestra en estudios realizados en grupos de población entre 6 y 18 años, ayuda a la socialización, a que se relacionen más con sus amistades y, aunque su uso conlleva riesgos, aparentemente los asumen por las ventajas y oportunidades que ofrecen, lo que no quiere decir que los controlen. Más de una tercera parte de internautas españoles son menores de edad, porcentaje que se reproduce en la mayoría de países que tienen conexión. Su acceso alcanza una magnitud incuestionable, acrecentada sobre todo por la extensión de dispositivos móviles de última generación (*smartphone*), que han hecho posible el acceso a las redes en cualquier lugar y momento y por ello son un referente de comunicación y socialización entre las generaciones jóvenes y no tan jóvenes.

La influencia de las redes sociales en los modelos de socialización son múltiples y, aunque no se pueda hablar de aspectos concretos porque su evolución aporta nuevos datos y nuevas perceptivas, se constata que sirven de apoyo en la compleja etapa de la adolescencia e influyen en su idea de «amistad». Así, este grupo de población tiene en sus manos una herramienta para conectar con sus amistades en línea, de modo que sienten que siempre hay alguien ahí, con disposición de escuchar. Esto les permite sentirse apoyados e importantes para alguien, cosa que no logran mediante otras vías de contacto directo o con la línea telefónica tradicional. Esto no quita que dentro de la red haya gente a quien no conocen en persona, pero no perciben el riesgo que pueda haber, a pesar de las múltiples informaciones e incluso experiencias personales o próximas que reciben. Asumen los riesgos con naturalidad.

La tecnología comporta riesgos como la pérdida de intimidad, pero se valora que los beneficios compensan los peligros: «Las redes sociales facilitan que las personas más tímidas o inseguras entren en juego. Eliminan la vergüenza y democratizan el flirteo, pueden transmitir de forma eficaz diferentes caras de su personalidad, de la misma manera que en el mundo real. Ambos yoes no actúan uno en detrimento del otro, sino como elementos complementarios». Permiten una comunicación más flexible, tendente a la intrascendencia y a

la anécdota, y a la vez, proyectar una imagen más pausada y consiente de uno mismo, si se desea.

Paralelamente a la percepción de apoyo, emerge también, entre las personas usuarias de las redes, el ejercicio de control y de poder de unas personas sobre otras. Cuando la red sirve para aumentar el control sobre personas de proximidad, se da una fuerte presión emocional que provoca múltiples efectos como la rotura de la confianza o relaciones basadas en el miedo, y puede provocar trastornos graves: el control del lugar donde se está, con quién pasa la tarde... Pueden aparecer mecanismos de chantaje especialmente emocional tanto en el marco de las relaciones de pareja como, y en gran medida, entre grupos.

En este caso no se hablaría de los riesgos anónimos o de personas que se infiltran en las redes, sino del mismo grupo de usuarios y personas de proximidad. Una de las prácticas que se da en este sentido recibe el nombre de *cybercontrol* o *cybeacoso*, cuando mediante el uso de las redes sociales se envían informaciones imprecisas, parciales, difamatorias o burlescas para acosar a una persona o grupo. El daño provocado tiene una doble perspectiva: la pérdida de confianza y de vínculos con el grupo que ha sido lugar de convivencia hasta el momento en que aparece esta situación y el gran daño que provoca el amplio alcance y la permanencia de la información, lo que no se daba cuando las actitudes del grupo se circunscribían al espacio escolar.

Esta perspectiva no pretende negar que las redes sociales sean espacios relacionales que proporcionan la posibilidad de intercambiar, entre diferentes grupos, experiencias, comunicación y múltiples situaciones positivas, sino poner de relieve que no debemos ignorar estos usos de las redes para poder actuar educativamente y evitar repercusiones que, inicialmente, no están previstas. Esta preocupación, que ya viene de lejos, no siempre encuentra el foro donde continuar el debate, ya que en muchos casos se defiende que esas situaciones no se han generalizado y que se constatan más los riesgos y malos usos que las potencialidades.

Otra de las repercusiones que deberíamos considerar desde el punto de vista educativo es el hecho de que la relación vir-

tual puede ir en detrimento de las tradicionales amistades y relaciones personales. Muchas de las personas usuarias de las redes basan su nivel de aceptación por parte de su entorno en los «Me gusta» o en los comentarios que acumulan sus publicaciones. La comunicación de tú a tú, la confesión de intimidades, problemas e inquietudes ha caído en desuso en favor de la manifestación pública. Esto no quiere decir que estas nuevas relaciones 2.0 sean perjudiciales, sino que podrían estar restando oportunidades de establecer relaciones personales reales. Ningún medio de comunicación virtual puede sustituir la calidez del contacto humano y del diálogo cara a cara.

En el hogar, generalmente usan más las tecnologías las generaciones jóvenes que las mayores. Se constata que, en la mayoría de las familias, las personas adultas quedan atrásadas y sus conocimientos obsoletos, dando lugar a un círculo vicioso que dificulta la reflexión educativa en familia y la posibilidad de apoyar y orientar hacia un uso racional de los medios. Esto amplía los temores y la dificultad de compartir las experiencias de los hijos e hijas, especialmente a partir de la adolescencia.

Por ello, todos los grupos, profesionales, políticos y asociaciones, deben asumir la responsabilidad y generar debates y actuaciones de formación para poder realizar este acompañamiento, y no limitarse a ver la influencia que la tecnología ejerce en el comportamiento social, en el campo de la salud, de la formación y de la madurez cognitiva y emocional. Con las redes, las relaciones se hacen más complejas y las generaciones jóvenes deben encontrar el equilibrio entre estar siempre presentes y que esa exposición no traspase los límites deseables.

2.1.1. La familia: núcleo primario de socialización y convivencia

La familia es el primer grupo humano al que pertenecen las personas cuando llegan al mundo. La familia es considerada como la célula fundamental de la sociedad. Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el elemento natural, universal y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado. Es en la familia don-

de los seres humanos adquieren los primeros rasgos que harán posible el desarrollo de su identidad personal, el aprendizaje de los hábitos y los valores que determinarán, en un inicio, su pensamiento y su desarrollo social.

El grupo familiar está, pues, jurídicamente definido, lo que no implica que se estipule un solo modelo de vida familiar, ya que su estructura depende de factores sociales, culturales, económicos y afectivos y, como cualquier institución social, tiende a adaptarse a su contexto. Lo que es indiscutible es su influencia en el desarrollo de sus miembros y en su bienestar, con la acción de las personas adultas sobre las más jóvenes en lo que se refiere al reconocimiento de sus derechos y deberes.

La familia es, pues, el principal microsistema en el que está integrada la persona durante toda la vida y debe ofrecer un entorno afectivo estable para favorecer la adaptación social y personal en las diferentes etapas de la vida. Las respuestas, las actitudes y los comentarios de cada una de las personas que forma el grupo familiar, especialmente los de las personas adultas, influyen en gran medida en los lazos familiares resultantes, las interacciones, los vínculos y las interpretaciones de las experiencias de cada miembro que constituye el grupo familiar.

Las relaciones familiares se centran, fundamentalmente, en el equilibrio entre el afecto (aceptación, estima, valoración) y la autoridad (normas, obligaciones, responsabilidades compartidas). Este equilibrio permite desarrollarse en el marco de un clima de confianza que da seguridad a todos sus miembros bajo el liderazgo de las personas adultas, que tienen mayor experiencia, valoran las necesidades de aprendizaje y ofrecen oportunidades para asumir los retos adecuados a la edad y las condiciones personales. Ello permite el aprendizaje de la gestión de unos riesgos moderados que han de fortalecer la autoimagen y la autonomía, descubrir los recursos propios y las nuevas habilidades y superar las dificultades.

La calidad del vínculo afectivo basado en un apego seguro permite regular las emociones y la confianza en las relaciones y poder manifestar deseos, esperanzas, frustraciones, desajustes, situaciones dolorosas y críticas con gran intensidad emocional. Será en este contexto, con un clima de seguridad

afectiva y de crítica constructiva, donde se van a tomar decisiones que favorecerán el aprendizaje, el crecimiento y las respuestas a las muchas necesidades de cada uno de sus miembros; respuestas planificadas y participativas para responder de forma coherente a las demandas: alimentación, protección, guía, control y adquisición de la autonomía. Lo que recibe el nombre de *parentalidad*.

La fortaleza de estos vínculos afectivos y su influencia en cada uno de sus miembros determina, de manera muy profunda, las relaciones entre las diferentes personas que conviven, así como las relaciones con el exterior. Como primer núcleo de socialización, su fortaleza e importancia no es comparable con otros grupos humanos. La adaptación al medio, por tanto, dependerá de la manera como se ha construido el vínculo, que aporta seguridad para explorar el entorno de manera confiada. Y mediante la educación, la familia favorece la comprensión de la realidad en la que vive y de los criterios relacionales propios, que se transmiten especialmente a través de las formas de ser, actuar, ver la realidad.

A través de este proceso de convivencia intenso, más o menos sistemático, se revisan las decisiones, se incorporan nuevas informaciones y experiencias, se amplían los conocimientos y se van modulando los criterios educativos iniciales, de manera que este marco de referencia tendrá significación para todas las personas a lo largo de la vida.

Este proceso hace posible que se aprendan las pautas familiares a lo largo de la infancia y la adolescencia y se pueda comprender a otras personas y culturas que actúan de forma diferente, lo que permite la construcción y conciencia de la propia identidad. También es importante la aceptación de las características propias de cada persona, sin determinismos, para estimular y potenciar su desarrollo a lo largo de la infancia y la adolescencia. Por ello es necesario que los adultos tengan unos criterios que transmitan a las criaturas en el marco de la vida cotidiana, en momentos de tranquilidad o en situaciones de frustración o de rebeldía. Igual que en el campo de la salud física, desde el punto de vista psicológico, es fundamental que haya una actuación estable que garantice las condiciones óptimas para el desarrollo, ya que si no se da pue-

de repercutir negativamente y ser factor de riesgo para el presente y futuro, porque incidirá en la estructura psicológica.

Se trata de una acción con repercusiones a corto, medio y largo plazo. Esta permitirá el desarrollo de sus miembros, que dispondrán de un marco de referencia para dar coherencia a sus respuestas, tanto en el núcleo familiar como en los diferentes contextos donde se va a desarrollar su vida, y para autorregularse.

Los criterios educativos de cada familia se identifican con modelos sociales, ideologías y estilos de vida y se concretan en tipologías de respuestas y formas de actuar que dan identidad al núcleo familiar. Se constituyen en referentes ante diferentes situaciones educativas: autonomía, aprendizaje, socialización. Por eso es importante analizarlos de forma general, porque la estructura debe ser estable para identificar la ideología y los puntos de vista de los adultos, y la edad determinará los aspectos formales en función de la madurez de los menores (figura 2).

Los factores que identifican los estilos educativos son la *autoridad* y la *afectividad*, así como la manera de manifestarlas, ya que, en una u otra medida, estarán presentes en las relaciones educativas. Debido a las múltiples interpretaciones de dichos conceptos, de las actitudes que implican y las formas de manifestarse, según la edad, circunstancias y recursos personales, creemos que es importante exponer los aspectos más relevantes que las identifican, en el contexto familiar y escolar. Estos constituyen la base de la relación educativa y por ello es importante analizarlos de forma coordinada para guiar las respuestas que se den.

La autoridad ha de estar basada en los conocimientos, razones y criterios de las personas que educan. Esta hace posible

que se asuman los argumentos y las demandas y que se comprendan y asuman paulatinamente los criterios planteados de forma autónoma y responsable. Las personas que tienen autoridad fundamentan sus decisiones con razones y de forma coherente, lo que favorece que no solo se regulen las respuestas, sino que se comprendan y aprendan los criterios.

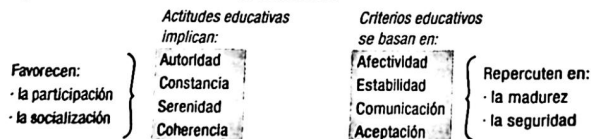
Es preciso asumir las enseñanzas por razones de conocimiento, experiencia y responsabilidad, al margen de modas u otros criterios sin fuerza y validez suficiente. Cuando la autoridad no se ejerce se crea un vacío que repercute en la persona y en sus relaciones: genera desorientación e inseguridad.

El diálogo será fundamental para reforzar esta comprensión, flexibilizar las respuestas teniendo en cuenta las circunstancias y acompañar el proceso madurativo que ha de permitir, de forma gradual, tomar decisiones razonadas. Por tanto, el objetivo que se persigue con la autoridad familiar va encaminado a transmitir a los miembros más jóvenes del grupo un mensaje adecuado a lo largo de todo el proceso educativo. A medida que se va adquiriendo autonomía y madurez, habrá más situaciones que no deben ser vigiladas ni gestionadas por las personas adultas. El ejercicio de la autoridad, en el marco familiar, no debe nunca contraponerse a la afectividad.

Cuando hablamos de *afectividad* hacemos referencia a las relaciones basadas en la aceptación, el amor, el respeto y la comprensión, lo cual asegura la estabilidad de los vínculos. La afectividad permite ponerse en el lugar del otro (empatía) y comprender las razones de sus respuestas y demandas, para poder acompañar, con respeto, las exigencias. La afectividad permite crear vínculos, afectos y estabilidad emocional en el grupo familiar, lo que da consistencia y fortaleza a las relaciones.

La familia expresa su afectividad hacia la criatura desde el primer momento, antes de que nazca o sea adoptada. A lo largo de este periodo, los adultos, basándose precisamente en la afectividad, se formulan una serie de preguntas en relación a la criatura esperada: ¿Cómo será? ¿Cómo se establecerán los vínculos? ¿Cómo reaccionará? ¿Cómo reaccionaremos? Se construyen expectativas y representaciones que condicionan, en cierta manera, la aceptación del bebé real frente al bebé que tienen en su mente y, por tanto, será un factor que incidirá

Fig. 2. Indicadores de los criterios educativos.



en el proceso de creación de los vínculos. En el momento del encuentro hay dudas e inquietudes que influirán en un futuro tanto en las relaciones afectivas como en la dinámica que se establezca.

El afecto comporta la responsabilidad del cuidado, el acompañamiento y la protección, mientras se realiza el aprendizaje gradual de la autonomía. La comprensión de las dificultades de las criaturas permitirá poder ajustar las demandas según el momento de desarrollo, lo que les dará seguridad y estabilidad mientras son dependientes. Son las personas adultas quienes tienen la madurez y los conocimientos necesarios para ello. Además pueden obtener asesoramiento de profesionales para dar la respuesta adecuada.

No debe confundirse la afectividad con la sobreprotección. Esta última, de hecho, se basa más en la desconfianza en las potencialidades y competencias que en la creación de oportunidades para experimentar, participar y comprender la realidad y las posibilidades de adaptación.

La supuesta y errónea contradicción entre afectividad y autoridad es un factor de confusión especialmente en el entorno familiar. Las respuestas y exigencias a las necesidades de desarrollo, en cada una de las etapas de la vida, se modelan y regulan precisamente por el afecto (comprensión y confianza) y basadas en la autoridad (conocimiento y protección), para que se adquieran unas habilidades que han de permitir tener unas conductas adaptativas que favorecen el proceso de socialización y madurez. Si se dan con autoridad (por el conocimiento y experiencia que se tiene y de forma serena y tranquila) y con afectividad (estabilidad y amor) generan seguridad y posibilitan el aprendizaje. El ejercicio de la autoridad se hace, precisamente, por el afecto y así se evita la sobreprotección. Con el afecto se dulcifica la exigencia, se alejan los temores y se garantiza la comunicación.

Gracias a la afectividad, los adultos crean un entorno cálido y afectuoso que permite superar las dificultades cotidianas, potenciar, con comprensión, las experiencias, estimular la autonomía y permitir, en todo momento, la comunicación emocional y afectiva que facilitará la superación de las pequeñas frustraciones, que se dan en situaciones cotidianas por la

contradicción entre los deseos y las exigencias. Estas frustraciones, importantes para tomar conciencia de la imposibilidad de dar cabida a todos los deseos, se constituirán en factores positivos al permitir la comprensión de los límites adecuados y reforzar un análisis objetivo frente a la subjetividad.

Por tanto, en el entorno familiar, la autoridad y la afectividad constituyen un solo eje relacional que posibilita la seguridad de las criaturas y las relaciones apropiadas entre las generaciones, sin que represente ninguna contradicción en el momento en que hay equilibrio. Por esto es importante que las personas adultas asuman su papel educativo y regulador, de forma habitual, cuando las criaturas todavía no han adquirido la madurez suficiente para actuar en relación a las necesidades físicas, psicológicas, relacionales y educativas.

Este marco relacional claro y sistemático tiene una evidente repercusión en la vida cotidiana, guía las acciones educativas y permite que puedan ser identificadas por su permanencia y estabilidad. Este marco da lugar al estilo educativo familiar, del que se derivan los criterios asumidos y establecidos previamente, que se adecuan según las diferentes edades. Este marco evita confusiones cuando proliferan las informaciones, en muchos casos contradictorias, que pueden llevar a la casi lógica pérdida de confianza.

Es importante analizar los rasgos identificativos de cada estilo, ya que su nominación viene dada por la tendencia a las respuestas que lo identifican. El interés no se centra en el nombre, sino en las características e indicadores que les dan identidad.

A partir de los tres estilos educativos más clásicos: democrático, permisivo y autoritario, se identifican otros estilos que ofrecen matices en las respuestas adultas y permiten ampliar el análisis y valorar las repercusiones en el desarrollo de las criaturas.

- **Estilo autoritario.** Las personas adultas ejercen el poder de forma rígida. Los hijos e hijas tienen poca voz y tienen que aceptar los dictámenes impuestos; la vida está marcada por el sentido de la disciplina y el deber; las diferencias de comportamiento y exigencias en las relaciones de los dos sexos

son evidentes a favor de los varones; hay reglas rígidas y roles que respetar y si hay protestas los enfrentamientos pueden ser violentos. Se frena la voluntad a través de maniobras coercitivas, porque se debe aceptar el mensaje de la persona adulta como correcto. Este estilo parental puede formar niños y niñas conformistas y limitados en su iniciativa.

- **Estilo autoritativo.** Marca la importancia que tiene comunicar claramente las normas para que las criaturas las obedezcan. La persona adulta reconoce sus propios derechos y también los intereses de los hijos e hijas; alienta la comunicación verbal y comparte con las criaturas el razonamiento que hay tras su actitud, valorando tanto la autoexpresión como el respeto por la autoridad y el trabajo. Aunque las criaturas necesitan poner a prueba las normas y reglas familiares (gritando, con rabieta, discutiendo, protestando por la necesidad de independencia y autonomía), también necesitan aprender y experimentar en la vida con una base segura; para ello las personas adultas ponen límites, por su seguridad, bienestar y desarrollo. Las criaturas se dan cuenta de que sus padres y madres se mantienen firmes porque se preocupan.
- **Estilo delegante.** Las personas adultas, padres o madres, delegan en la familia de origen de uno de los cónyuges su papel de guía y no desarrollan su rol parental ni un sistema autónomo de vida. Se insertan en un contexto de relaciones familiares fuertemente estructurado y por tanto no son referentes de autoridad, porque las reglas que proponen son desacreditadas por otras personas adultas. Se percibe a los progenitores como hermanos mayores.
- **Estilo democrático.** Se confía en que las criaturas son capaces de resolver los problemas por sí mismos, por lo tanto se les deja elegir y aprender las consecuencias de las decisiones; participan activamente en la solución de problemas y aprenden a ser responsables y cooperadores.
- **Estilo democrático-permisivo.** Hay ausencia de jerarquías y falta de autoridad. Las personas adultas se comportan como amigos más que como guías con autoridad. Las reglas se pactan y se trata a las criaturas como si fueran personas adultas maduras y responsables, por lo tanto todos los

miembros del grupo familiar tienen los mismos derechos y pueden modificar las reglas a su conveniencia; a pesar de la abundante explicación de las reglas no hay responsabilidad de las criaturas si no les «convence».

- **Estilo hiperprotector.** Se considera que las criaturas son frágiles y las personas adultas hacen las cosas en su lugar. Se transmite la sensación o la sospecha de que se es incapaz. Las personas adultas no son capaces de utilizar respuestas correctivas y las reglas pueden cambiar cuando frustran a las criaturas. No hay obligaciones, esfuerzo ni exigencia, lo que proporciona una posición exagerada dentro de la familia. Se tiende a dar amor en exceso y protección incondicional a las criaturas. Esta situación duradera de asimetría y complementariedad que comporta la hiperprotección retrasa y bloquea la evolución para llegar a la adultez con la suficiente madurez.
- **Estilo intermitente.** Las personas adultas oscilan de un modelo a otro, no hay coherencia en las interacciones entre adultos y criaturas. La ambivalencia se debe a que las personas adultas están confusas e inseguras de la validez de las propias decisiones y acciones; por tanto hay una ausencia de referentes y no hay reglas fijas.
- **Estilo permisivo.** Es sinónimo de emotividad y libertad. Se deja hacer todo lo que se desea con la creencia de que se coopera cuando se entiende qué es lo correcto. El rol parental procura servir y hacer felices a las criaturas. Los problemas se resuelven por persuasión y, la mayoría de ellos, los resuelven los progenitores. Las criaturas aprenden que el cumplimiento de las normas no les concierne y por ello pueden hacer lo que deseen; creen que los adultos son responsables de solucionar los problemas. Se genera dependencia, falta de respeto y egocentrismo.
- **Estilo sacrificante.** Las personas adultas se sacrifican constantemente para dar el máximo a los hijos. El sacrificio se usa para hacerse aceptar por el otro como bueno y para mantener la relación estable. Las interacciones son asimétricas y el sacrificado obtiene una posición de superioridad, ya que los demás se sienten culpables y en deuda. Los progenitores tienen la obligación de mantener a los hijos e

hijos y desean que, más tarde, sea un deber de los hijos/as que los cuiden y mantengan.

En la tabla se propone una síntesis de los estilos educativos citados más significativos y se anotan de manera más genérica las posibles repercusiones en las criaturas.

	Tendencias de actuación de las personas adultas	Tendencias en el comportamiento de los menores
Estilo autoritario	<p>Altos niveles de control Alta exigencia de madurez Bajos niveles de comunicación y afecto Control y evaluación mediante patrones y modelos rígidos Valorización de la obediencia Predisposición al castigo Exigencias, en muchos momentos respuestas castrantes Poca flexibilidad Creencia de que todo se puede conseguir con esfuerzo</p>	<p>Obediencia Timidez Inseguridad Poca tenacidad para conseguir metas Poca agresividad en la familia Pobre interiorización de valores Orientación hacia el premio y castigo Poca expresión de afecto con los iguales Baja autoestima Predisposición a ser coléricos, irritables, vulnerables a las tensiones y poco alegres Dependencia de la autoridad</p>
Estilo democrático	<p>Niveles altos de comunicación Niveles de control estable Afectuosidad Refuerzo verbal, actitudinal de aspectos positivos Evitación del castigo Favorecedor de experiencias Aprendizaje del proceso de toma de decisiones y asunción de las consecuencias Exigencias de madurez Potenciación de la autonomía y la independencia Conciencia de los puntos de vista del menor Consciencia de las capacidades y sentimientos del menor Aceptación de los errores como factor de aprendizaje (sin acusaciones)</p>	<p>Niveles altos de control Niveles altos de autoestima Afrontamiento de situaciones nuevas con confianza Persistencia en las tareas Independencia Comunicación positiva Aprendizaje del autocontrol Manifestaciones de afecto Interiorización de valores Capacidad razonable de asumir las frustraciones de la vida cotidiana Capacidad de asumir riesgos razonables en los momentos de toma de decisiones</p>

	Tendencias de actuación de las personas adultas	Tendencias en el comportamiento de los menores
Estilo permisivo	<p>Bajos niveles de control Poca exigencia de madurez Poco control y evaluación mediante patrones y modelos muy flexibles Poca valoración de la obediencia Niveles altos de comunicación Afectuosidad y refuerzo frecuente Argumentaciones pero sin esperar ser escuchado Evitación del castigo Pocas expectativas de autonomía e independencia Conciencia de los puntos de vista del menor, de sus capacidades y sentimientos</p>	<p>Poca obediencia Timidez y poca tenacidad para conseguir metas Reacciones y tendencia a la agresividad con la familia Pobre interiorización de valores Orientación hacia el premio Poca expresión de afecto con los iguales Predisposición a ser coléricos, irritables, vulnerabilidad a las tensiones Niveles bajos de control Niveles bajos de autoestima Afrontamiento de situaciones nuevas sin confianza Dependencia e inseguridad Manifestaciones inadecuadas de afecto Poca capacidad para tomar decisiones Exigencias de protección Extrapunitivo</p>
Estilo ambivalente	<p>Contradicción en las exigencias Indefensión de los adultos Petición al menor de deseos antes de tomar decisiones Evitación de enfrenamientos Generación de situaciones críticas de desorden o desconcierto Asunción de la culpabilidad por parte del adulto en situaciones de fracaso del menor Justificación de sus decisiones Argumentación, hasta el cansancio, por creer que así se cumplirá lo que se explica Se da un protagonismo inadecuado por razones de edad y situación Retraso en la aplicación del castigo Constante justificación de la conducta adulta en función del comportamiento de los menores</p>	<p>Inseguridad e inestabilidad Desorientación ante las respuestas de los adultos Actuaciones inadecuadas por las que se les responsabiliza Dependencia de los adultos Tiranía y exigencias Manifestaciones inadecuadas de afecto Toma de decisiones sin buscar el diálogo Poca capacidad de frustración Tendencia a ser extrapunitivo (las dificultades son culpa de los demás) Victimismo Aprendizaje de estrategias para justificar el no cumplimiento de la norma Dificultades de relación con los iguales Tendencia a magnificar los problemas Tendencia a buscar puntos vulnerables en los demás Baja autoestima</p>

El objetivo de este análisis es mostrar la necesidad de adoptar con seguridad y sin rigidez el estilo educativo que favorezca la visibilidad y el aprendizaje de las razones que tienen los adultos respecto a lo que exigen y la comprensión de que los adultos mantienen las exigencias planteadas a pesar de las dificultades o los enfrentamientos. Se pone en evidencia que el modelo educativo más adecuado es el democrático: favorece el desarrollo de la personalidad, estimula las capacidades, ofrece seguridad, y da pautas de comportamiento y aprendizaje mediante habilidades de comunicación en el contexto de las relaciones cotidianas. Fundamentalmente, se centra en el equilibrio entre el afecto y la autoridad, lo cual da seguridad. Las personas adultas valoran las necesidades de aprendizaje y ofrecen las oportunidades para asumir los retos adecuados a la edad y las condiciones personales.

Esta perspectiva sobre la acción educativa familiar se basa en tres aspectos fundamentales que repercuten en el proceso de socialización y el aprendizaje de la convivencia:

- **Los vínculos afectivos:** factor base para el bienestar personal y el desarrollo de la personalidad sana, fortalecen el desarrollo emocional y afectivo de la persona. No se ha de confundir con la sobreprotección, que genera indefensión, perpetúa el egocentrismo y provoca falta de seguridad, lo que, en muchos momentos, puede condicionar las relaciones entre iguales. Los vínculos afectivos son la base para la construcción de la propia imagen y aceptación y favorecen las relaciones con los demás sin conflicto ni reacciones emocionales inadecuadas. Los vínculos afectivos potencian el desarrollo de las siguientes capacidades:
 - *Comprender y aprender a gestionar situaciones que generan frustración.* En el marco de la vida cotidiana hay muchas situaciones que generan contrariedad: cuestiones alimenticias, exigencias escolares o relativas a la edad, no obtener respuesta inmediata a los deseos, que deben esperar o no podrán ser satisfechos. Estas situaciones que generan frustración no deben ser comprendidas como una injusticia o agresión, sino como una ocasión, precisamente por su frecuencia y cotidanei-

dad, para el aprendizaje de habilidades para gestionar la situación, razonar, realizar análisis, compartir puntos de vista y asumir la espera o gestionar nuevas acciones para resolver la situación. Es pues una oportunidad para fortalecer las relaciones afectivas y potenciar la comprensión de los criterios que se proponen sin que se viva la situación como traumatizante.

- *Saber expresar las emociones y las causas que las provocan.* Comprender y responder de forma serena a las situaciones que generan celos o rivalidades. Las relaciones cotidianas con personas de edades semejantes (fratría) generan recelos e interpretaciones a menudo distorsionadas, a causa de una falta de comprensión o madurez, la percepción de espacios perdidos, deseos del protagonismo que se ha de compartir o miedos que generan las posibles preferencias del grupo familiar. El núcleo familiar es el lugar privilegiado para realizar este aprendizaje, por la confianza que debe haber entre sus miembros y por ser un lugar de pertenencia privilegiado y que debe asegurarse. La comprensión de dichos temores y las situaciones que los provocan disminuye su impacto y ayuda a aprender a responder de forma apropiada cuando en el grupo escolar, en el marco de las relaciones entre iguales, también se den situaciones emocionales complicadas.
- *Aprender habilidades de relación* que permitan establecer relaciones reflexivas, ponderadas, serenas, amables y evitar respuestas reactivas e irreflexivas, que condicionan las relaciones y provocan tensión y malestar que genera agresividad.
- *La empatía*, la habilidad cognitiva necesaria para comprender el universo emocional de otra persona. Por su complejidad, requiere previamente comprender el propio universo emocional y distanciarse, a fin de comprender el de la persona interlocutora. Requiere poder matizar los sentimientos, las dificultades, las fragilidades y modelar las reacciones e interpretaciones propias o de los contextos próximos. Es evidente que no es un aprendizaje teórico, sino fruto de la vivencia. Para que

se dé la empatía es preciso un acompañamiento, sentir la empatía de las personas próximas, vivir esta mirada, esta comprensión, para aprender a actuar en los momentos de mayores dificultades y tensiones.

- **La comunicación.** Otro aspecto fundamental del aprendizaje en el marco de las relaciones familiares es la comunicación en todas sus formas, como factor de vinculación, interacción y comprensión entre las personas. Lenguaje corporal, gestual, visual... y especialmente verbal, tanto referido al vocabulario como al tono de voz. Ha de permitir, desde el primer momento de la vida, que el recién nacido sea y se sienta miembro de la comunidad.

A lo largo de toda la vida se aprende a comprender los mensajes, la diferente manera como cada individuo se comunica y comprende el mensaje, el valor de las expresiones, las maneras de comunicarse, así como de interpretar la información, según el lugar y las personas interlocutoras. Es, ciertamente, un aprendizaje fundamental para la adaptación a la sociedad. No se debe confundir la comunicación con la repetición rutinaria de unas explicaciones. Se ha de favorecer el aprendizaje de la escucha, del diálogo, la comprensión de las divergencias y el respeto a las ideas de los demás. Entre los aspectos más destacados de este proceso básico comunicativo en el marco familiar es importante destacar:

- *Comprender las reglas sociales generales.* Desarrollar actitudes y conductas de respeto y aceptación de la diversidad de personas y culturas. Comunicar y participar ante situaciones que pueden perjudicar a otras personas para que no se vulneren los derechos y la dignidad de las personas. No admitir el silencio ni la complicidad ante situaciones injustas, exigir un papel activo para, de forma dialogante y razonada, argumentar lo que es apropiado, justo, correcto y lo que no. No debe permitirse el silencio y deben buscarse formas de diálogo y solución antes que el enfrentamiento verbal o la denuncia.
- *Fomentar el diálogo,* el debate grupal, el hecho de informar a las personas adultas sin que esto conlleve un sentimiento de traición o recibir el calificativo de *chivato*.

Valorar y explicitar que las situaciones que se dan en las relaciones interpersonales no solo implican a las personas actoras, sino también a las que son testigo de lo que ocurre. Favorecer la comunicación, ofrecer información, valorar posibles formas de comunicarse para resolver las relaciones inapropiadas y no reforzar la inhibición.

- *La asertividad* es una actitud y capacidad de mostrar las propias ideas y poder comunicarlas de forma respetuosa y segura, después de reflexionar. Es fundamental para posibilitar el diálogo entre iguales y con las personas adultas que gestionan el grupo, por lo que es un factor calve para la convivencia. Con la práctica de la asertividad se favorece la elaboración de las propias ideas, su expresión de forma dialogante, mostrando puntos de vista y, por tanto, poder defender lo que se considera apropiado. Comporta, por tanto, saber escuchar y valorar las aportaciones ajenas. Para poder establecer una comunicación asertiva es preciso saber razonar las propias decisiones y comprender las razones de las personas que actúan de forma diferente. De aquí la importancia de saber exponer, plantear de forma apropiada, en el momento adecuado, las ideas que por su importancia y posible trascendencia personal o grupal pueden afectar la convivencia y las relaciones interpersonales.
- **La autonomía.** Finalmente proponemos otro aspecto relevante de la acción educativa que debe sistematizarse en el marco familiar: la autonomía como factor de aprendizaje y de convivencia.
 - La autonomía entendida como competencia ha de permitir actuar con iniciativa en el momento de resolver las propias necesidades, las de las personas que nos rodean y tomar decisiones. Es uno de los grandes retos educativos familiares, ya que es preciso su aprendizaje para alcanzar la suficiente madurez personal para actuar apropiadamente ante las exigencias sociales, escolares y, a lo largo de la vida, en situaciones personales y profesionales, con criterio y de manera adecuada con las personas y las instituciones. La autonomía se adquiriere a lo largo de la vida, con etapas progresivas que favorecen el desa-

rollo y su aprendizaje. Inicialmente, es el resultado de la acción de las personas adultas que guían a la criatura de forma sistemática orientada a favorecerla.

- La autonomía posibilita que la persona, basándose en el análisis de la realidad y de las diferentes situaciones en las que vive, pueda tomar decisiones y resolver de forma activa las situaciones con las que se encuentra. Por ello la persona adquiere, más allá de las habilidades, unas competencias, unas actitudes y unos valores: responsabilidad, colaboración, generosidad, participación... que van más allá de la satisfacción de las propias necesidades, porque implican la participación en la resolución de las necesidades o acciones que realiza el grupo. Incide, por tanto, en la construcción de la autoimagen positiva y se refuerza cuando se pueden resolver los problemas cotidianos de forma independiente, colaborar en casa y recibir el reconocimiento de las personas adultas próximas.
- Este reconocimiento es importante para la creación de la propia identidad, la autoestima y el autoconcepto. Por tanto, es un elemento clave en el desarrollo más allá del aprendizaje de unas conductas, porque favorece la madurez personal y social, previene posibles dificultades e inadaptaciones, genera autoestima y seguridad, a la vez que se constituye en un eje educativo cuyas repercusiones, en todos los casos, serán positivas. Favorece la comprensión de la realidad y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que permite regular el propio comportamiento. Se potencia con la adquisición de hábitos.

Este proceso de adquisición de la autonomía se da en diferentes campos, se va interiorizando de forma cotidiana mientras se da respuesta a situaciones precisas y con la práctica se consolida su dominio siempre que las exigencias sean adaptadas y las demandas claras y comprensibles, que eviten la sobreprotección o las expectativas desmesuradas. Destacamos, por las repercusiones en el proceso de socialización y de convivencia:

- *La autonomía básica personal.* Hace referencia a los aprendizajes necesarios para poder realizar las tareas cotidianas en relación a las necesidades personales. Implica unas habilidades motrices, comprensión de los procesos temporales, asimilación de los criterios de lo que se debe hacer, conocimiento de las repercusiones, así como tomar decisiones que favorecen la resolución de dichas necesidades. Este proceso se inicia desde la edad más temprana con la adquisición de los hábitos de sueño, alimentación, higiene, vestido, mediante el acompañamiento de los adultos para lograr, al final de la etapa de la educación infantil, el grado de competencia suficiente para responder de forma positiva a los requerimientos que provienen tanto de la familia como de la escuela u otras situaciones. Durante la segunda etapa de la infancia se adquiere una autonomía más real, eficaz y progresiva, con el apoyo y control adulto por la comprensión de los criterios que se han transmitido en el marco familiar y escolar, lo que favorece una mayor madurez. Se aumenta el grado de autonomía respecto a los desplazamientos, las pequeñas responsabilidades, así como un mayor conocimiento de la planificación que comportan las diferentes acciones. Finalmente el proceso llega a un grado importante de adquisición durante la adolescencia por la mayor madurez cognitiva, la competencia de planificar, tomar decisiones y comprender las consecuencias derivadas de las acciones llevadas a cabo.
- *La autonomía funcional.* Implica la posibilidad de asumir las responsabilidades derivadas de las acciones que se ejecutan en diferentes contextos de la vida cotidiana. Comporta el cuidado de materiales, comprender la organización del entorno, los tiempos y espacios donde se realizan las actividades, asumir la organización, el funcionamiento en las diferentes situaciones escolares o en otros contextos. En las primeras edades, con la guía adulta, se aprenden las actuaciones que se deben realizar, las prioridades, necesidades y algunas de las formas de organización según las actividades. En la etapa de

primaria, la autonomía aumenta por la comprensión de los criterios de orden, la temporalidad, la complejidad de las acciones a las que se debe dar respuesta: materiales específicos, según las actividades, responsabilidad en los propios objetos y trabajos escolares, organización en las exigencias en los aprendizajes y múltiples situaciones incluyendo las relaciones interpersonales a las que se debe responder con madurez. Finalmente, ya en la etapa de secundaria se ha de profundizar en las formas organizativas, dando prioridad a la organización personal para favorecer, mediante un proceso de análisis más que de control, la apertura a nuevas oportunidades y la toma de decisiones que faciliten una mayor autonomía y adaptabilidad a las nuevas situaciones que se presentan o presentarán en un futuro.

- *La autonomía emocional.* Campo de mayor complejidad y más difícil de adquirir y, por ello, fácilmente olvidada con la supuesta lógica de no provocar malentendidos. Su evidencia empezará desde las primeras edades, favoreciendo la expresión emocional, los momentos de juego autónomo, los momentos de silencio y será más explícita a partir de una cierta edad a lo largo de la segunda infancia. Ya a esta edad es preciso, en algunas ocasiones, poder actuar de forma equilibrada en momentos de soledad o conflicto relacional, especialmente con los iguales pero también con las personas adultas. En muchas circunstancias, tanto en el contexto familiar como escolar, se dan situaciones que pueden generar sumisión, dependencia de una persona en sus relaciones con los iguales, momentos de chantajes emocionales (realizarlos o sufrirlos), que aun siendo infantiles tienen importancia para este aprendizaje. Las relaciones interpersonales afectivas, amistades y grupos son lugares en los que es preciso tener esta autonomía emocional, que no implica distancia relacional, sino poder actuar con madurez y autonomía afectiva, y aceptar algunas situaciones que pueden no ser satisfactorias para evitar dependencias o abusos de poder. Su adquisición permite tener fortaleza emocional y poder gestionar las situaciones sin depen-

dencias. Serán un factor de protección ante muchas situaciones más o menos traumáticas que se dan a lo largo de la vida.

2.1.2. El centro escolar: núcleo de socialización secundario

La escuela y los centros educativos, al igual que la familia, constituyen un microsistema social fundamental para que se pueda llevar a cabo el proceso de socialización. Son un lugar amplio donde sus miembros se constituyen, a su vez, en subgrupos entrecruzados y relacionados entre sí.

A diferencia de la familia, la institución educativa en todos sus niveles está regulada por un marco administrativo que determina, de manera explícita, unas pautas generales de organización y sus funciones: obligatoriedad, espacios físicos, horarios, programas, evaluación... y el rol de las personas profesionales que intervienen con el alumnado desde diferentes posiciones. A pesar de los numerosos cambios acontecidos a lo largo del tiempo, el sistema escolar tiene una estabilidad temporal y, por su gran complejidad, necesita más tiempo que otras instituciones para reaccionar y modificar algunas de sus estructuras y funcionamiento frente a los cambios sociales que se presentan.

Estos cambios exigen una renovación para adecuarse a las necesidades del alumnado y, por ello, requieren una reflexión en profundidad para ver cómo y qué aspectos deben priorizar para responder de forma apropiada a las necesidades de formación del alumnado. Ello exige, sin duda, cambiar la perspectiva para potenciar la formación de las personas con criterios y actitudes que hagan posible una mejor convivencia interna y con el entorno, sin olvidar la transmisión de conocimientos.

De esta manera, el centro educativo podrá responder a las necesidades de todo el alumnado y, a lo largo de la escolaridad, permitirle socializarse en el marco de los diferentes grupos de iguales con los que va a convivir, en unas etapas tan significativas de su vida (infancia y adolescencia), lo que tendrá una gran repercusión en la construcción de la propia identidad y su actuación como miembro de la sociedad, en la que se desarrollarán las etapas posteriores de su vida.

La escuela, como microsistema, es la institución a quien el Estado hace el encargo que se desprende de la **Convención sobre los derechos de la infancia** y que se concreta principalmente en los artículos 25 y 31.

Artículo 25: Los Estados reconocen el derecho de la infancia a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; hacer la enseñanza superior accesible, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; hacer que todos los/las niños/as dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Los Estados, además, adoptarán medidas para que la acción educativa se administre de modo compatible con la dignidad humana y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 31: La educación de la infancia deberá estar encaminada a: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar al/a la niño/a el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; inculcar al/a la niño/a el respeto de su familia, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; preparar al/a la niño/a para asumir una vida responsable en una sociedad libre,

con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Por último se afirma que nada de lo dispuesto en estos artículos se interpretará como una restricción de la libertad de particulares y de entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados precedentemente y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescribe el Estado. En estos artículos se hace hincapié en la necesidad de dar prioridad a esta etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas que han de favorecer el aprendizaje sistemático y continuo a lo largo de la vida, así como las disposiciones y actitudes que regirán sus respectivas vidas.

La responsabilidad educativa que tiene el profesorado, por ser el colectivo profesional, es determinante. Debe promover dinamización y potenciación de oportunidades que favorezcan las relaciones en un clima de buen entendimiento. Esto no implica afinidad ideológica ni cultural, sino una manera de gestionar las situaciones, de reconocer a las personas, de dar respuesta asertiva a los conflictos, a fin de que no haya agravios ni tensiones fruto de relaciones inapropiadas, ya que las relaciones que se dan en el seno de la escuela tienen mucha importancia para cada persona, especialmente las más jóvenes, por su duración. La institución educativa es un entorno que, por definición, debe ser educativo en el sentido amplio de la palabra y, de forma especial, en lo que se refiere a las relaciones interpersonales, las habilidades sociales y las formas de comportarse con las personas y con el entorno.

Este es el planteamiento que deberá ser asumido como ideario del centro de forma explícita, elaborado con la participación e implicación de todo el equipo de profesorado para ser debatido y asumido por toda la comunidad educativa: profesorado, familias y el propio alumnado, para que guíe los debates

y la propia vida del centro. Este ideario favorecerá el proceso educativo con una visión inclusiva y determinará las formas organizativas, el rol de las personas de referencia para dinamizar y potenciar la comunicación tanto en el interior del centro como con las familias y profesionales de la comunidad y el aprendizaje de la empatía con el alumnado y, por extensión, con las familias, lo que hará posible el diálogo y minimizará las dificultades que puedan presentarse.

Desde este enfoque se entienden las escuelas y los centros educativos como espacios de aprendizaje y de priorización del desarrollo y la socialización del alumnado y, a la vez, favorecedores de adquisición de cultura, competencias y formación de ciudadanos y ciudadanas que actuarán activamente en un mundo que se está construyendo. La socialización se considera el eje prioritario para conseguir la cohesión social con una visión amplia, ya que es en el contexto escolar donde las niñas y los niños se enfrentan por vez primera a una situación social, en la que deberán convivir con un número amplio de personas de la misma edad y encontrar su propio espacio en el grupo de iguales con el que van a pasar los años de su infancia y adolescencia y donde van a aprender a convivir y adaptarse.

A pesar de disponer de este ideario, que puede guiar el enfoque de las actuaciones cotidianas, los retos que la sociedad atribuye a la institución educativa pueden comportar serias dificultades para responder a los múltiples objetivos básicos y prioritarios, si se pretende ofrecer una formación integral y equilibrada en todos los aspectos: cultural, intereses, motivaciones, creencias, maduración. Para poder dar esta respuesta tan amplia, el centro educativo debe ser considerado como un espacio abierto.

Para realizar su función, la escuela se organiza en grupos más reducidos, constituidos con el criterio básico de edad y no por una posible afinidad entre quienes lo forman. Este grupo-aula se configura como marco relacional para la experiencia cotidiana de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este grupo tiene una gran importancia en la vida de las personas, pues, gran parte de su interacción se modelará según sean positivas o no las diferentes situaciones que se vivan en él.

La función adaptativa en el seno del grupo se basa en la interdependencia, la interacción y la identificación de cada persona como miembro afectivo del grupo con una serie de roles, expectativas, normas, intereses y motivaciones, en busca del reconocimiento del grupo como unidad y de las personas como miembros del grupo.

Estos grupos escolares tienen en común el hecho de que son grupos primarios por su estabilidad en el espacio y en el tiempo. Esto puede no ser determinante si se implementan acciones educativas para evitar la cristalización de las relaciones. Para ello pueden buscarse formas de modificar la estructura del grupo, como por ejemplo, crear subgrupos de poca estabilidad en el tiempo, fusionar y reestructurar el grupo durante un año o dos, plantear actividades, de corta duración, para realizar con otros grupos, favoreciendo las relaciones y abriendo espacios de socialización más flexibles y cambiantes. De esta manera evitaremos los riesgos de consolidar roles o protagonismos, exclusiones y relaciones inapropiadas.

En este espacio social de la clase el alumnado aprende un conjunto de significados que van construyendo su identidad, comprende los límites del propio espacio, los espacios de cada persona, los deseos compartidos y las necesidades individuales y colectivas; aprende los significados, la importancia y las repercusiones de las relaciones, a saber esperar, aceptar criterios y pautas de relación que propone el centro y comprender y responder con madurez a las demandas de las personas adultas y del propio grupo.

Los factores individuales, sociales, académicos o culturales no deberían ser los condicionantes de este proceso relacional, ya que cualquier enfoque que se centre en las características individuales del alumnado y no en las oportunidades educativas pone el acento en los factores menos dinámicos de la socialización, y esta mirada seguramente condicionará las oportunidades o dificultades de la convivencia en el aula no solo de la persona considerada individualmente sino del grupo.

Será igualmente en el seno del grupo, guiado y liderado por el profesorado, donde se podrán minimizar las dinámicas condicionadas por las actitudes de cada uno de sus individuos

para ampliar los puntos de vista y el conocimiento de todos sus miembros. En este sentido, proponemos una mirada y una dinámica con un enfoque centrado en el grupo, lugar donde se establecen las relaciones y donde se da el proceso de aprendizaje de la convivencia. La convivencia no depende del alumnado considerado individualmente, pese a que en muchos momentos sea protagonista, sino de la persona que gestiona el grupo. Ella establece las prioridades de las diferentes situaciones y personas, da respuesta a las situaciones de forma directa, sin pasar la responsabilidad a otro profesional externo o especializado y permite el análisis de manera inmediata, con la participación de todas las personas implicadas, con igualdad de derechos y responsabilidades, como miembros activos del grupo; gestiona las situaciones para que se transformen en situaciones educativas y de aprendizaje.

Este liderazgo le confiere la autoridad, que las personas del grupo le reconocen por la actitud de proximidad, empatía, coherencia en las respuestas educativas, muy valorada por el alumnado, y por la asertividad de sus respuestas y mensajes, más que por las normas o medidas punitivas que puedan proponer.

Con este enfoque dinámico no tiene sentido hablar de acciones reguladoras de las respuestas del alumnado, sino más bien de las condiciones que crean oportunidades y facilitan la convivencia y cuya ausencia la dificulta. No quiere decir que no sean necesarias unas reglas del juego, sino que la propuesta debe centrarse en las personas del grupo y aprovechar las situaciones y, sobre todo, las respuestas educativas, a fin de ir construyendo vínculos y competencias relacionales.

El aprendizaje de los matices y descubrir a otras personas que comparten un espacio durante un tiempo permite aprender las *competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo*. Estas competencias implican tener presente el valor de las relaciones sociales, el diálogo intergeneracional y las aportaciones, manifestaciones y producciones culturales en su diversidad y pluralidad de género, tiempos y espacios como parte del patrimonio cultural de la humanidad. Aprender a habitar el mundo requiere comprender la realidad, reconocer la propia pertinencia al grupo y a la sociedad, para

poder interactuar con el entorno, hacer un uso responsable de los recursos naturales, cuidar el medio ambiente, hacer un consumo racional y responsable y proteger la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

El aprendizaje de la *competencia social y ciudadana* permite comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural; conocer los derechos y deberes de la ciudadanía, valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos entre los colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Desde la dimensión ética de la competencia social y ciudadana, se entiende que la posición personal debe estar basada en el respeto a los principios o valores universales, recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos. Para ello es preciso comprender la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y problemas.

Con la acción educativa, se crean oportunidades para que todas las personas puedan tener un espacio relacional positivo y que las antipatías no tengan una intensidad que dificulten las relaciones grupales, ya que las experiencias que el alumnado tenga de sus relaciones influirán en su desarrollo individual y social, tanto positiva como negativamente y, por tanto, determinarán el bienestar de cada persona.

2.2. Perspectiva de género en el proceso de socialización

Los factores de diversidad presentes en las familias y en las escuelas actuales ponen de manifiesto la necesidad de implementar prácticas socializadoras que puedan conducir a la convivencia positiva y a una realización personal que resulte satisfactoria para todas las personas.

La atribución de características consideradas propias de mujeres o bien de hombres, y por tanto la asociación de los sexos con género femenino y masculino respectivamente, condiciona el proyecto de desarrollo integral de las personas y proyecta hacia el futuro un horizonte restrictivo de crecimiento

social. Los modelos de ciudadanía y las redes de vinculación comunitaria que no incluyan la perspectiva de género estarán perpetuando la estructura patriarcal, o sea, la violencia contra las mujeres y contra los hombres que no respondan al prototipo de masculinidad tradicional.

La reproducción social, implementada a través de la transmisión cultural, implica el traspaso del conocimiento y del sistema de convivencia, pero la manera de entender el buen funcionamiento de la sociedad depende de la perspectiva desde la cual esta sea considerada y, por lo tanto, la apreciación nunca es neutra. Así, los paradigmas referenciales son en parte constitutivos del proyecto de sociedad que se quiere alcanzar, que se quiere perpetuar o que se quiere transformar.

La adhesión a los modelos sociales no es pasiva, sino que cada persona construye su identidad desde la singularidad de su existencia, en una compleja red de interacciones permanentes entre entorno y subjetividad. En este sentido, se trata de procesos que disfrutan de un gran dinamismo y que afectan todo el ciclo vital de las personas, pero es en las primeras etapas del desarrollo cuando el entorno ejerce una influencia más profunda y sistemática.

Un aspecto específico de la socialización es el referido a la socialización de género. Las expectativas que se generan, desde el momento mismo en que se sabe que una mujer está embarazada, remiten a las definiciones de feminidad y masculinidad propias de cada contexto social e histórico. Los roles que se atribuyen a mujeres y hombres, más que determinados por condicionantes biológicos, son construidos a partir de la herencia cultural y sirven para ordenar de forma sistemática unas relaciones de poder.

Así, las diferencias entre ambos colectivos se traducen en desigualdades, cuando uno de los sexos queda subordinado al otro y cuando en una visión androcéntrica del mundo la experiencia de los hombres recibe la consideración de referente universal.

Este orden social se reproduce a nivel individual a partir de las representaciones simbólicas de los sexos. Los roles sociales pueden llegar a la estereotipia, es decir, a una conceptualización dual y excluyente de las características consi-

deradas femeninas y masculinas. Por ejemplo, si se toma en consideración la tendencia a la acción, la pasividad remite a la esfera femenina mientras que, en el polo opuesto, la actividad remite a la masculina.

Los contenidos de estos patrones, aunque dominantes, no se reproducen en la construcción de la identidad de una manera única, como ya se ha dicho, sino que son resignificados de acuerdo con las características individuales y experiencias de cada persona. Aun así, a nivel social se producen situaciones de desigualdad y de segregación vertical y horizontal en la mayoría de ámbitos (económico, sanitario, laboral, etc.).

El mundo de la educación, pese a ser privilegiado en muchos aspectos por su función compensadora de las desigualdades, no garantiza las mismas oportunidades de desarrollo a chicas y a chicos. No se trata de igualar a los dos colectivos desde una uniformidad artificial o una homogeneización androcéntrica, sino de crear escenarios de libertad en los que no haya ningún tipo de barrera real o simbólica que condicione el desarrollo y los deseos de cada persona a causa de su sexo.

De hecho, una buena parte del profesorado manifiesta que no hace ningún tipo de diferencia entre los dos colectivos, cuando muchas evidencias ponen de manifiesto que sí se producen, como por ejemplo, el tan ampliamente extendido uso androcéntrico del lenguaje, con sus repercusiones en el plano simbólico o los sesgos en los aprendizajes académicos que comportan elecciones profesionales estereotipadas. De la misma manera, en el seno de los hogares muchas madres y padres aseguran no solo que establecen un trato idéntico con hijas e hijos, sino que además promueven acciones positivas con miras a superar desigualdades de género.

Sin embargo, el proceso de socialización de chicas y de chicos, que inicialmente tiene lugar en la convivencia familiar y en la escolar, se ve influenciado por las expectativas de madres, padres y profesorado respecto a diversos aspectos, tales como intereses y actitudes, que se ponen en juego en todos los procesos educativos. Las creencias sobre las posibilidades personales, afectivas, académicas o profesionales de chicas y chicos ponen en compromiso su proyecto de vida, acercando sus preferencias electivas a las expectativas generadas inicial-

mente en las personas adultas significativas del entorno inmediato (efecto Pigmalión). Este mecanismo, desarrollado generalmente de forma inconsciente en la vida cotidiana, orienta de forma reiterada y contingente las preferencias de niñas, niños y adolescentes.

En otro orden de cosas, solo para ilustrar la vigencia del peso de la sociedad patriarcal y de la jerarquización de los roles estereotipados de mujeres y hombres, sirva como ejemplo la lacra de la violencia directa contra las mujeres ejercida por sus parejas o ex parejas o por algún otro hombre del entorno inmediato. Esta violencia, que puede ser sexual, económica, física o psicológica, no tiene como causas el alcoholismo ni la enfermedad mental ni tampoco va asociada a los estratos sociales más bajos o marginales, sino que justamente responde a un orden social jerarquizado. Las administraciones están intentando dar respuesta a este grave problema a través de una legislación adecuada, pero muchas de las prácticas sociales que propician la subordinación todavía tienen un peso considerable.

Por otra parte, los hombres que no responden al estereotipo viril también quedan subordinados en el orden imperante. Las manifestaciones de miedo o de sensibilidad son consideradas poco masculinas y la expresión de ternura o cariño hacia otro hombre son censuradas y reprimidas. También se considera poco viril el ocuparse de cuidar a otras personas, sean estas personas mayores o criaturas, y el asumir de forma equitativa las responsabilidades domésticas.

En el sistema patriarcal la normatividad de comportamientos afecta también, cómo no, a las relaciones afectivosexuales. Mientras los hombres promiscuos son admirados, las mujeres promiscuas son denigradas y consideradas inmorales o trastornadas. La orientación del deseo también está sometida a una consideración jerárquica, por ejemplo, la heterosexualidad está por encima de la homosexualidad y los comportamientos homofóbicos, aunque actualmente en Catalunya están penalizados legalmente, siguen fuertemente enraizados en una buena parte de la población.

Las imágenes femeninas y masculinas en el simbólico colectivo comportan todo un conjunto de creencias, normas,

actitudes y prejuicios que de manera inconsciente avalan las desigualdades. Al no estar en el plano de la conciencia, esta violencia queda invisibilizada y aparece en forma de microviolencias en la vida cotidiana, sin la posibilidad de ser identificadas, denominadas y por lo tanto erradicadas. Se trata de comportamientos que se naturalizan y que esconden el sustrato que los posibilita.

Todas las interacciones sociales están configuradas desde las creencias, los pensamientos, las emociones y los deseos que forman parte de la subjetividad de todos los grupos, donde los prejuicios sexistas también están presentes. Los sistemas de valores subyacentes a aquello que se considera femenino y a aquello que se considera masculino forman parte, sin duda, de una esfera que se podría llamar humana. Sin embargo, estas representaciones, tradicionalmente, han abocado a mujeres y hombres a experiencias diferentes. Así, la masculinidad hegemónica potencia la iniciativa, la agresividad, la acción y la dominación, características todas ellas que, sin la intervención de la empatía, la responsabilidad y el cuidado de las personas, más propias de la experiencia femenina, abocan a los jóvenes no solo a comportamientos violentos contra las otras personas, sino también contra sí mismos, tal y como ponen de manifiesto los datos sobre siniestralidad vial.

Los procesos de socialización que emergen de estos valores configuran instancias diferenciadas según el sexo. A la par que los prejuicios para el colectivo femenino, también conviene tener en cuenta las desventajas que comporta para el masculino la identificación con la masculinidad hegemónica. Las dificultades para comprender y expresar sentimientos relacionadas con un inferior desarrollo de la esfera emocional y las menores posibilidades de resolver los conflictos a través del uso de la palabra y el diálogo comportan una merma en el crecimiento personal y relacional. Si además se espera que los chicos sean valientes, decididos, tengan iniciativa y utilicen la fuerza física ante cualquier tipo de agresión, se puede generar, como se ha dicho anteriormente, un profundo malestar. Esto afecta especialmente a aquellos niños y adolescentes que no responden al estereotipo y que son sometidos a una fuerte

presión, sobre todo si son sensibles o no disfrutan del fútbol o de los deportes como corresponde a su rol.

No es difícil encontrar en los hogares o en la escuela infantil niños que juegan con muñecas, con cochecitos de bebé o con cocinitas o que se demuestran afecto de la misma manera que hacen las niñas. Diversos estudios aportan datos sobre la manera específica de relación de madres y de padres según el sexo de los bebés. Por ejemplo, la forma en que se toma y se tiene en brazos, la manera como se le habla y las palabras que se le dirigen a una criatura de meses son muy diferentes según se trate de una niña o de un niño. Otros elementos diferenciadores son la ropa, el calzado y el tipo de juguetes, que en su conjunto contribuyen a desarrollar intereses, gustos, habilidades y destrezas diferenciadas en razón del sexo. A los tres años de edad la mayoría de niñas y niños consideran que hay juguetes de niñas y juguetes de niños y que cada cual ha de jugar con lo que le corresponde, aunque en las escuelas esta diferenciación tiende a no hacerse por parte de los equipos docentes.

En las relaciones con el entorno, infantes y adolescentes reciben de forma explícita e implícita refuerzos positivos y negativos para conductas deseadas o indeseadas respectivamente. La aprobación y la desaprobación adulta no siempre se manifiestan de forma directa y con palabras; a menudo una mirada, un gesto o un silencio pueden ser un fuerte estímulo para la fijación o la tendencia a la extinción de determinados comportamientos. Las personas adultas involucradas de forma más directa, familia y profesorado, por su parte, reproducen de manera más o menos consciente su escala de valores y las representaciones simbólicas construidas en su propio proceso de socialización.

Por lo tanto, no se trata de encontrar culpas ni culpables, sino de reflexionar sobre el modelo de persona y de sociedad que se considera más evolucionado y de ir incorporando los cambios necesarios para la construcción de una nueva ciudadanía y de un mundo relacional más positivo y satisfactorio. La tendencia a asumir, algo más que en el pasado, algunas responsabilidades domésticas por parte de los hombres, marca el inicio todavía tímido del intento de corresponsabilización

en las tareas de cuidado, ámbito tradicionalmente reservado a las mujeres. En la medida que los hombres compartan las responsabilidades domésticas y familiares en igualdad de condiciones que las mujeres, estas, por su parte, dispondrán de más oportunidades para su promoción profesional y goce de tiempo libre.

El juego simbólico de las primeras edades, que sirve para el aprendizaje de las normas y roles sociales, puede significar una excelente oportunidad para comprender que cuidar la vida no es una virtud natural grabada en los genes de las mujeres, sino una aspiración de carácter humano, que por lo tanto también deben desarrollar los hombres. Dar valor a la palabra de las mujeres y a su experiencia histórica no solo significaría una ventaja para las mujeres, sino para toda la sociedad.

Aunque la lucha histórica de las mujeres y las reivindicaciones de los movimientos LGBTIQ (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexuales y queer) han comportado mejoras substanciales para toda la sociedad, no se puede afirmar que se haya superado el patriarcado, puesto que los fenómenos de discriminación y violencia siguen vigentes. Existe la necesidad de aplicar la perspectiva de género para analizar las desigualdades y para proponer modelos positivos de identificación. Estas premisas son muy importantes en el ámbito educativo, para evitar el reforzamiento de los patrones dominantes y para no transmitir a las nuevas generaciones los prejuicios con los que las personas adultas hemos sido socializadas.

2.3. Aportaciones de la sociometría

El concepto de sociometría, etimológicamente, procede de los términos *socius* ('compañero') y *metrus* ('medida'). Es, por tanto, la medida de las relaciones entre los miembros de un grupo en particular o el estudio cuantitativo de las relaciones interpersonales en una población.

La sociometría fue creada por el psiquiatra rumano Jacob Lévy Moreno (1889-1974), quien durante la Primera Guerra Mundial trabajó en una colonia con un gran número de refu-

giados; a través de este contacto tuvo la idea de organizar una comunidad sociométricamente. Los pasos definitivos para la fundación de la ciencia sociométrica los da al llegar a Estados Unidos, donde, con la colaboración de un grupo de ayudantes, investiga las interacciones sociales en los grupos de la prisión de Sing-Sing y de la Hudson School for Girls en Nueva York. Treadwell (1997) sostiene que, en su sentido más básico, podría caracterizarse por una serie de métodos para investigar y evaluar las redes de relaciones y preferencias. Pero la sociometría no sería el estudio de la estructura formal de un grupo, sino un estudio fenomenológico de las relaciones interpersonales.

El 3 de abril de 1933 el *New York Times* anunció el surgimiento de una nueva ciencia llamada «Geografía psicológica» que tenía el propósito de esbozar las «corrientes, contracorrientes y corrientes submarinas emocionales en las relaciones humanas de una comunidad». Jacob Moreno realizó la presentación ante la sociedad médica del estado de Nueva York bajo el nombre de «mapa de las emociones» y explicó que los mapas representan flujos de atracción y rechazo entre los miembros de un grupo, así como la actitud del grupo hacia las personas. También dijo en este evento que «Si se pudiesen "mapear" las relaciones de una ciudad o de todo el país se llegaría a tener un intrincado laberinto de relaciones psicológicas que podría representar una pintura de un vasto sistema solar de estructuras intangibles, influyendo fuertemente en los comportamientos, tales como la influencia de la gravitación en los cuerpos celestes».

En el año 1934 Moreno publicó *Who shall survive? Foundations of Sociometry*, donde planteaba que aquellas personas con habilidades para relacionarse tendrían posibilidades de sobrevivir y eventualmente crear un nuevo orden. En 1937 fundó la prestigiosa revista *Sociometry: A Journal of Interpersonal Relations*, impulsó la creación de institutos y centros universitarios para la investigación en este campo y en 1953 publicó una lista con todos estos centros, *Preludes to the Sociométric Mouvement*, expandiendo su influencia fuera de Estados Unidos, en ciudades como Londres, París, Moscú y Toronto. Es pues una herramienta que permite el estudio de la

evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos, orientada a conocer la medida de las relaciones y mostrarla desarrollada.

La sociometría se basa en que la gente hace elecciones entre sus relaciones interpersonales, elige a quien le parece amigable y rechaza a la persona con la que le resulta más difícil la relación; así, con un análisis sociométrico aparece la persona central en el grupo, que es quien recibe más elecciones, y a la vez se evidencia la persona rechazada, otras que se quedan en una situación de aislamiento y una mayoría que tiene una discreta situación en el grupo.

Recibir elecciones por parte de las personas del grupo es fundamental para todas las personas, y no importa si son conocidos los motivos por los que se elige, sean racionales o emocionales, ya que no requieren justificación porque las razones son espontáneas y verdaderas para «la persona que elige». Cuando se pide a los miembros de un grupo que elijan entre las personas del grupo a fin de realizar una tarea, emerge una red, que, cuando se dibuja, corresponde a la trama de relaciones llamadas sociograma; y cuando los datos de las elecciones están contenidos en una matriz, esta se llama sociomatrix.

La técnica sociométrica permite una infinidad de aplicaciones, no ya solamente con un fin analítico, sino desde una perspectiva de intervención activa. Esta es una de las características que Moreno distinguió de lo que se llamaba la *cold sociometry* (sociometría en frío) de la *hot sociometry* (sociometría en caliente). La primera supone una experimentación que no tiene forzosamente como fin la explotación de los resultados para modificar los grupos analizados, mientras que la segunda se preocupa esencialmente por el aspecto dinámico. En el campo educativo es importante hacer hincapié en este objetivo de la intervención, ya que no tiene ningún interés conocer el grupo si no es para mejorar su dinámica.

2.3.1. Reglas de la aplicación sociométrica

Moreno plantea siete condiciones para asegurar la validez de la aplicación sociométrica, considerada simultáneamente como herramienta de diagnóstico e intervención.

1. Los límites del grupo deben estar claros para quienes eligen, deben saber qué persona forma parte del grupo y nominar sin ninguna restricción.
2. El número de preferencias manifestadas en cada pregunta por cada sujeto (elecciones o rechazos) puede ser fijo o variable (sin límites preestablecidos), según los objetivos del análisis. Cuando un grupo es numeroso, es preferible limitar el número de elecciones, aunque se pierde información relevante.
3. Los sujetos deben elegir a los miembros del grupo sobre la base de un criterio específico (para ir de vacaciones, para convivir, para hacer un trabajo concreto, etc.). Los resultados pueden variar mucho en función de los criterios que se utilicen y del tipo de actividad que se proponga.
4. Los resultados sociométricos deben servir para intervenir en el grupo en situaciones de la vida real y, aunque no siempre es posible esta reestructuración, deben hacerse intervenciones que permitan una mejora de la dinámica relacional.
5. Las elecciones deben realizarse de forma confidencial, sin que ningún miembro del grupo tenga acceso a los datos. La expresión de afinidades y rechazos se centra en los deseos subjetivos y privilegia las medidas subjetivas sobre las interacciones objetivas.
6. Las preguntas deben adaptarse a su formulación al nivel de comprensión de los miembros del grupo.
7. El grupo debe llevar cierto tiempo interactuando para que se haya producido un conocimiento interpersonal mínimo y se hayan podido formar algunos vínculos afectivos. En caso contrario, las estructuras resultantes no tendrán la estabilidad mínima necesaria.

El test sociométrico, o sociograma, es pues el método que permite conocer la estructura interrelacional básica de un grupo. Según los objetivos que se persiguen, la prueba sociométrica tendrá unas características determinadas. Puede ser utilizada en ámbitos muy diversos, como por ejemplo un grupo familiar en el que se quiere intervenir para mejorar las relaciones, el personal de una empresa para organizar los equi-

pos de trabajo con interrelaciones fluidas o el grupo-clase de una escuela con la intención de aumentar su cohesión a través de la práctica de una serie de actividades.

Arruga (1979) distingue dos grandes campos de aplicación, el clínico o aplicado y el de la investigación. En el campo de la aplicación el test sociométrico proporcionaría una serie de informaciones entre las que se destacan:

- el estatus sociométrico de un conjunto de individuos,
- las personas preferidas y las no aceptadas por cada miembro del grupo,
- la estructura del grupo en su conjunto,
- la posibilidad de disgregación en subgrupos,
- los medios para conseguir una mejor integración de algunos individuos,
- el dinamismo y transformación progresiva de los grupos.

En el área de investigación:

- las características del liderazgo según las funciones,
- las características de personas aisladas o excluidas,
- la influencia de la coeducación,
- la influencia de las diferencias lingüísticas, culturales, sociales, etc.,
- las estructuras existentes según edad.

Los test sociométricos, en general, tienen cuatro características que los definen:

- Intentan determinar los sentimientos de atracción, rechazo o indiferencia.
- Los criterios aplicados para crearlos son específicos y orientados a la acción (ocio, trabajo...); no son hipotéticos, proyectivos o ambiguos.
- Deben utilizarse para un objetivo del grupo e implican una acción inmediata.
- Se debe especificar cuántas elecciones se pueden realizar y cuáles son las personas que pueden ser elegidas.

Las respuestas que se dan en el sociograma se fundamentan en la subjetividad de los miembros del grupo, en las preferencias, antipatías o indiferencia que configuran las expectativas y que generan comportamientos y formas de relación, por ello el componente afectivo es importante. La estructura formal tiene un carácter explícito y más bien estático o, en todo caso, los cambios que se producen se dan en períodos largos de tiempo, mientras que la estructura informal goza de un gran dinamismo, aunque ciertos mecanismos pueden tener continuidad en el tiempo e incluso cronificarse, lo que no siempre resulta evidente para quien observa.

Cuando se aplica un test sociométrico, la información recogida no está mediatizada por las personas externas que observan, sino que los datos son aportados directamente por las personas que responden a las preguntas, así que se trata de su voz. Tanto si el propósito de la prueba es diagnosticar como si se contempla una intervención posterior, esta cuestión resulta trascendente.

El hecho de que la estructura del grupo se pueda conocer a partir de las preferencias, rechazos y percepciones de todos sus miembros y no desde las apreciaciones de otras personas que interpretan cómo se sienten las personas del grupo y cómo se relacionan, aporta un mayor nivel de significatividad a los resultados y la oportunidad de diseñar una intervención más ajustada a las necesidades.

Para proteger la intimidad de las personas y evitar situaciones de vulnerabilidad es preciso garantizar la confidencialidad de sus respuestas, lo que significa que, una vez se dispone del informe de los resultados, solo estará a la disposición de las personas que tienen la responsabilidad de la gestión del grupo, y en ningún caso se dan estas informaciones al grupo o a personas externas.

Su finalidad es proporcionar un conocimiento profesional que pueda mejorar la intervención en el grupo e incidir positivamente en su evolución, mejorando las relaciones de todos sus miembros. Por otra parte, la confianza que las personas tengan en quien les proporciona el test y conocer la garantía de su confidencialidad incide directamente en el grado de sinceridad de las respuestas y, por tanto, en la calidad del informe

y de los datos. Esta premisa de privacidad se ha de comunicar de forma explícita como también el objetivo de la prueba, es decir, que se pretende tener un mejor conocimiento de las preferencias del grupo para tomar las decisiones pertinentes en situaciones en que la dinámica del grupo pueda ser mejorada.

Dada la naturaleza dinámica de los aspectos relacionales y la visión puntual de los resultados, es aconsejable manejar los datos con cautela y contrastándolos con otra sesión al cabo de un tiempo y, en caso de que haya una intervención estructurada y sistemática por parte de quien gestiona el grupo, es interesante disponer de una nueva información para ver los cambios que se han producido, si se han logrado los objetivos, si las personas han mejorado sus relaciones y así poder orientar acciones futuras.

La información proporcionada por el sociograma con respecto a las interacciones es de naturaleza cuantitativa, nominal o esquemática, pero en ningún caso explica las razones de las relaciones, lo que no minimiza su gran potencial porque permite observar más detenidamente las relaciones y las dinámicas que habían pasado desapercibidas, la intensidad de las relaciones y evitar interpretaciones subjetivas basadas solo en la observación pero no en la opinión de los miembros del grupo.

2.3.2. El sociograma GRODE: un programa informático *on line*

Para analizar las relaciones que se dan en los grupos de los centros en los que se implementa el proyecto, GRODE ha creado el programario sociograma (<http://sociograma.grode.org>), herramienta que permite obtener, *on line* y de una manera rápida y sencilla, el análisis sociométrico del grupo desde el punto de vista cuantitativo, nominal y gráfico.

Este sociograma GRODE se divide en dos cuestionarios diferenciados por la actividad: el cuestionario de trabajo (estudiar, hacer deberes, hacer alguna actividad programada) y el cuestionario de ocio: ir al cine, salir a jugar u otras actividades de tiempo libre y ocio.

En ambos casos hay 4 preguntas para responder las preferencias, rechazos y la propia percepción:

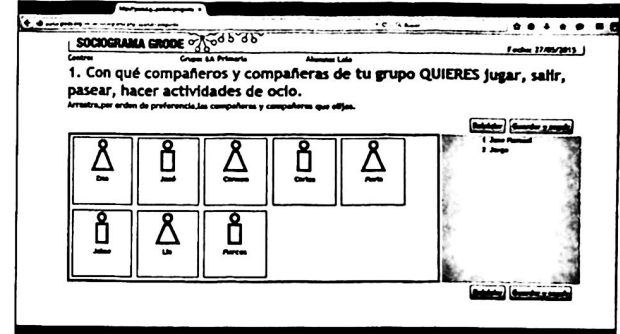
1. ¿Con qué compañeras y/o compañeros del grupo quieres estudiar, hacer deberes...?.
2. ¿Con qué compañeras y/o compañeros del grupo NO quieres hacer deberes, estudiar...?.
3. ¿Qué compañeras y/o compañeros del grupo CREES QUE han dicho que QUIEREN hacer trabajos o deberes contigo?.
4. ¿Qué compañeras y/o compañeros del grupo CREES QUE han dicho que NO QUIEREN hacer trabajos o deberes contigo?.

El acceso al programa informático *on line* del sociograma GRODE se realiza a través del portal, al que solo pueden acceder las personas autorizadas, vinculadas al proyecto «Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela», que tienen diferentes niveles de accesibilidad. Esta circunstancia y el sistema de seguridad desarrollado por un equipo técnico especializado garantizan la privacidad de todos los datos. Se puede acceder con ordenador o tablet.

Antes de pasar el sociograma, se explicita el sentido de todas las preguntas. Es importante considerar la edad de las personas del grupo para favorecer su comprensión de forma muy clara y guiada, a fin de que se den las condiciones adecuadas en el momento de hacer la elección. También es preciso favorecer la comprensión y el interés del cuestionario para que se responda de forma apropiada. Entre las normas más relevantes se destacan:

- Leer atentamente las preguntas para asegurar su comprensión, especialmente la 3 y la 4.
- No se trata de repartir toda la lista en dos grupos: las personas con las que se quiere establecer la relación y las que no. Normalmente hay un grupo que podría ser considerado como neutral y posible para establecer relaciones, aunque en este momento no se manifieste una preferencia o rechazo especial.
- Al elegir las preferencias (sea por afinidad o por rechazo) es importante no seleccionar por orden alfabético, sino de preferencia.
- Es preciso tener presente que no pueden elegirse las mismas personas en las preguntas antagónicas.

Fig. 3. El sociograma GRODE.



- Se puede elegir en cada pregunta el número de personas que se desee.
- Igualmente se puede dejar la pregunta sin responder.

La forma de responder al cuestionario es simple, ya que se trata solo de «arrastrar» el icono donde consta el nombre de la persona seleccionada y trasladarlo al margen izquierdo de la pantalla. Si se desea puede incluirse en los iconos la fotografía de las personas del grupo (figura 3).

El programa organiza los datos y genera un informe que recoge toda la información: datos nominales, datos estadísticos, mapas relacionales...

Datos nominales

Los datos nominales dan información de cada persona del grupo en relación a cada una de las 4 preguntas. Se muestra para cada persona el nombre de las personas que ha elegido y el nombre de las personas que le han elegido a ella, lo que permite conocer de forma muy amplia las redes relacionales de todos los miembros.

Figura 4. Datos nominales.

David	
1. Con qué compañeros y compañeras del grupo QUIERES hacer trabajos, estudiar.	
15-Raúl	
16-Lilian	
Le han seleccionado en esta pregunta:	
15-Juan	
9-Victor	
2. Con qué compañeros y compañeras de tu grupo NO QUIERES hacer trabajos, estudiar.	
19-Carla	
17-Natalia	
28-Miranda	
Le han seleccionado en esta pregunta:	
8-Sara	
21-Ivan	
23-Iker	
10-Rubén	
3. Qué compañeros y compañeras del grupo CREES QUE HAN DICHO QUE QUIEREN hacer trabajos, estudiar CONTIGO.	
15-Raúl	
16-Lilian	
Le han seleccionado en esta pregunta	
15-Raúl	
9-Victor	
3. Qué compañeros y compañeras del grupo CREES QUE HAN DICHO QUE NO QUIEREN hacer trabajos, estudiar CONTIGO.	
5-Sandra	
12-Laura	
19-Carla	
Le han seleccionado en esta pregunta	
5-Sandra	
23-Iker	

Datos numéricos

Los datos numéricos dan dos tipos de infamación. Unas corresponden a la suma de elecciones o rechazos recibidos, la reciprocidad... Otras se plantean en forma de índice, a partir del número de elecciones valorado en función de la magnitud del grupo, como se explica en la figura 5.

Figura 5. Datos numéricos.

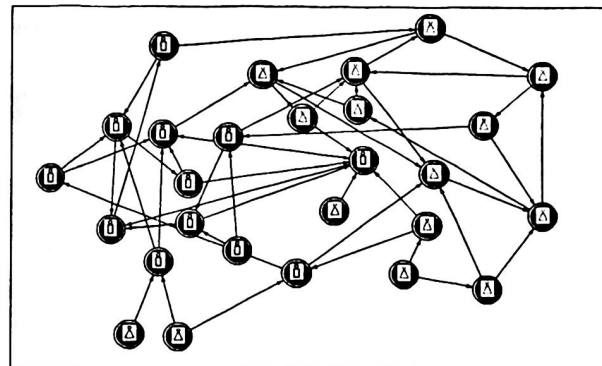
Elecciones emitidas:	Núm. de elecciones que realiza la persona que responde al cuestionario.
Elecciones recibidas:	Núm. de elecciones que recibe la persona que responde al cuestionario por parte del grupo.
Elecciones recibidas valorizadas:	Valor otorgado a las elecciones que recibe la persona. El programa le otorga un valor diferencial según el lugar en que ha sido elegida. Si ha sido elegida en primer lugar por parte de la persona del grupo le corresponden 5 puntos, y este valor va disminuyendo progresivamente hasta 1 punto, cuando es elegida a partir de la quinta opción.
Elecciones recíprocas:	Núm. de coincidencias recíprocas en las elecciones que realiza la persona.
Fuertes:	Núm. de coincidencias en las elecciones recíprocas que se dan en primer lugar, lo que les da fortaleza.
Simples:	Núm. de coincidencias en las elecciones recíprocas que se dan en segundo lugar o sucesivos, lo que les da poca fortaleza.
Rechazos emitidos:	Núm. de rechazos que realiza la persona que responde al cuestionario.
Rechazos recibidos:	Núm. de rechazos que recibe la persona que responde al cuestionario por parte del grupo.
Rechazos recibidos valorizados:	Valor otorgado a los rechazos que recibe la persona. El programa le otorga un valor diferencial según el lugar en que haya sido rechazada. Si ha sido rechazada en primer lugar por parte de la persona del grupo se le asignan 5 puntos, y el valor va disminuyendo progresivamente hasta recibir 1 punto cuando es rechazada a partir de la quinta opción.
Rechazos recíprocos:	Núm. de coincidencias en los rechazos recíprocos que realiza la persona.
Fuertes:	Núm. de coincidencias en los rechazos recíprocos que se dan en primer lugar, lo que les da fortaleza.

Simples:	Núm. de coincidencias recíprocas de los rechazos que se dan en segundo lugar o sucesivos, lo que les da poca fortaleza.
Elecciones supuestas:	Núm. de elecciones que supone que recibirá la persona que responde al cuestionario.
Elecciones acertadas:	Núm. de elecciones que acierta la persona que responde al cuestionario. Esta coincidencia es numérica y debe ser contrastada con las informaciones nominales.
Rechazos supuestos:	Núm. de rechazos que supone que recibirá la persona que responde el cuestionario.
Rechazos acertados:	Núm. de rechazos que acierta la persona que responde al cuestionario. Esta coincidencia es numérica y debe ser contrastada con las informaciones nominales.
Índice de popularidad:	% obtenido a partir del cálculo de las elecciones recibidas y el número de personas que conforman el grupo.
Índice de antipatía:	% obtenido a partir del cálculo de los rechazos recibidos y el número de personas que conforman el grupo.
Índice de reciprocidad positiva:	% obtenido a partir del cálculo de la reciprocidad positiva y el número de personas que conforman el grupo.
Índice de reciprocidad negativa:	% obtenido a partir del cálculo de la reciprocidad negativa y el número de personas que conforman el grupo.
Índice de autovaloración positiva:	Cálculo realizado para valorar la auto percepción positiva. Se logra dividiendo las elecciones que se suponen entre las que se reciben y se multiplica por 100. El valor aceptable oscila entre 70 y 140.
Índice de autovaloración negativa:	Cálculo realizado para valorar la auto percepción negativa. Se logra dividiendo las elecciones que se suponen entre las que se reciben y se multiplica por 100. El valor aceptable oscila entre 70 y 140.
Índice de expansividad positiva:	% obtenido a partir del cálculo de las elecciones emitidas y el número de personas que conforman el grupo.
Índice de expansividad negativa:	% obtenido a partir del cálculo de los rechazos emitidos y el número de personas que conforman el grupo.

Datos gráficos

Los gráficos llamados sociomátrices muestran la posición de cada persona en el grupo, el grado de cohesión grupal, las asociaciones, los subgrupos, el grado de popularidad o de rechazo de cada miembro, la disociación, el aislamiento de grupos o personas, las personas invisibles o sin vínculos (nadie le elige

Fig. 6. Datos gráficos.



y nadie le rechaza), la comunicación entre subgrupos. Su globalidad permite disponer de una «radiografía» del grupo en un momento y situación determinada (figura 6).

El sociograma GRODE ofrece para cada pregunta del cuestionario un gráfico interactivo que permite hacer el análisis de forma progresiva, añadiendo el número de elecciones realizadas por las personas del grupo. Así, por defecto, el programa ofrece el gráfico a partir de dos elecciones. Se puede ir ampliando la trama de las relaciones añadiendo más respuestas. Se puede modificar la presentación desplazando los iconos y se ve el nombre de la persona en el momento en que el cursor la señala. Cuando se considera que el gráfico es operativo e interesante se captura la imagen y se puede guardar. Todo el informe puede pasarse a formato PDF para mejorar su manejo.

Los iconos triangulares representan personas del sexo femenino y los rectangulares personas del sexo masculino. El origen de las flechas indica la persona que elige y la punta de la flecha la persona a quien se elige. En este gráfico se ha considerado un máximo de dos opciones para cada miembro del grupo, pero puede realizarse considerando todas las elecciones que se han efectuado.

Índices sociométricos grupales

Al final del informe se ofrecen también unos índices grupales que ofrecen una visión del grupo como unidad de análisis.

Nomenclatura	Significado	Interpretación
Índice de asociación / cohesión grupal (IASG)	Indicador que relaciona las elecciones recíprocas efectuadas y las elecciones recíprocas posibles dentro del grupo.	Muestra el grado de atracción que el grupo tiene para sus integrantes considerando su magnitud.
Índice de disociación (IDISG)	Indicador que relaciona los rechazos recíprocos efectuados y los rechazos recíprocos posibles dentro del grupo.	Muestra el grado de repulsa que el grupo tiene para sus integrantes.
Índice de coherencia (ICOg)	Indicador de la relación entre el total de elecciones recíprocas dentro del grupo y el total de elecciones efectuadas.	Muestra el grado de ajuste entre la correspondencia mutua y la expansividad positiva a nivel grupal.

El sociograma, por tanto, aporta a la persona que gestiona el grupo una visión mucho más completa y detallada de los vínculos, que muchas veces no son conocidos o se conocen de forma general, pero no en su intensidad.

Por otra parte, especialmente en lo que se refiere a la auto-percepción de cada miembro del grupo, se muestra una información que, por ser interna, pasa desapercibida, así como las actitudes que puede generar: aislamiento, poca participación, actitudes explosivas... pueden ser interpretadas de forma errónea por no disponer de estos datos. Por tanto, permite comprender actitudes y ciertas actuaciones que se dan en el grupo.

A partir de estas informaciones se detectan los factores que inciden en las relaciones y, por tanto, en la convivencia, mayoritariamente construidos en el marco de las relaciones grupales y no tanto por factores individuales. Esto permite tener una perspectiva más amplia que puede ayudar a tomar decisiones y actuaciones que permitan cambiar dinámicas y percepciones. La persona individualmente es difícil que cambie las actitudes o respuestas del grupo, ya que se establecen prejuicios, roles y expectativas que se refuerzan o disminuyen según la dinámica grupal y no según las respuestas individuales.

3. El enfoque pedagógico del OVE (observatorio de la violencia en las escuelas)

El interés del GRODE por los fenómenos de violencia, más o menos puntuales, se centra en el análisis compartido con el profesorado de las formas y procesos educativos y de socialización del alumnado en el marco de los centros de enseñanza y en abrir espacios de reflexión sobre el entorno (actividades extraescolares, grupos culturales, deportivos...).

Considerar la educación como sistema relacional sistémico, que implica a toda la comunidad (figura 7), puede reforzar las iniciativas del profesorado y llegar a una mejora del proceso educativo para todo el alumnado.

Fig. 7. Enfoque sistémico comunitario.

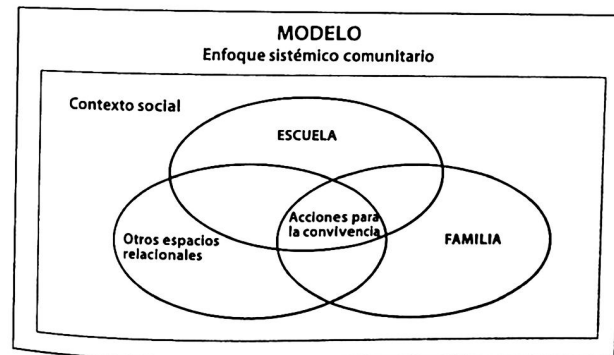
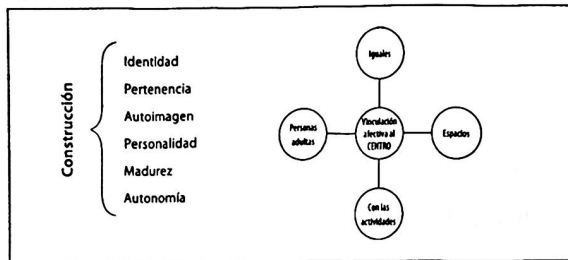


Fig. 8. Desarrollo individual y socialización.



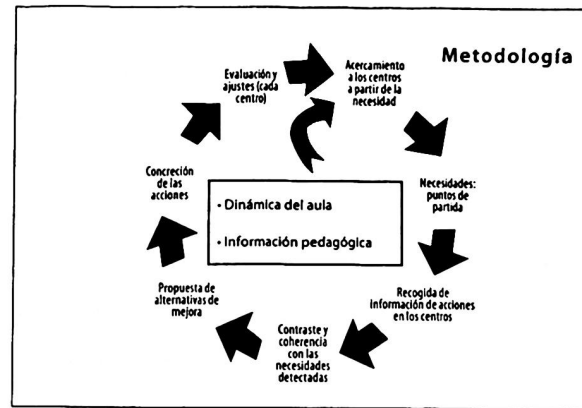
En situaciones de gran complejidad, es necesario tomar decisiones que tengan una orientación clara a corto, medio y largo plazo. La velocidad de los cambios puede, demasiado a menudo, generar miedos, desconfianza y potenciar la tendencia a mirar atrás e interpretar los cambios y los retos en clave de pérdida y no de oportunidades.

Nuestro enfoque parte del proceso de socialización que realiza la totalidad de la población y del reto educativo de la institución escolar en la construcción de un marco pedagógico que incluya a todo el alumnado como contexto y base que ha de favorecer la convivencia, el respeto y la consideración. Es preciso considerar las relaciones entre el alumnado, entre las personas adultas que educan y entre adultos y alumnado con una mirada inclusiva, integral, potenciadora del desarrollo individual para favorecer la socialización y promover la cohesión social (figura 8). Todo el alumnado ha de tener un espacio de pertenencia y la posibilidad de que se valoren sus competencias, potencial, cualidades y necesidades.

3.1. Metodología

La metodología del proyecto se basa en el modelo de investigación-acción participativa con el profesorado y los agentes profesionales cercanos al centro (figura 9), con la finalidad

Fig. 9. Investigación participativa.



de construir redes y promover la participación de todos los agentes profesionales de los servicios educativos (inspección, asesoramiento, interculturalidad, psicopedagogía, equipo de asesoramiento psicopedagógico) y otros recursos próximos a los centros con una visión pedagógica que pueda reforzar el proceso de socialización y convivencia (personal técnico municipal de distintas áreas, policía local, servicios sociales, servicios de atención primaria de salud, etc.).

Se analizan los resultados del sociograma, las distintas informaciones que se derivan, las necesidades del alumnado y, a partir de las aportaciones de los diferentes puntos de vista, las competencias del profesorado, los recursos y el análisis del contexto se deciden los ejes prioritarios en los que debe incidir la acción educativa de los equipos docentes a fin de mejorar la dinámica del aula.

Las personas del Observatorio, como agentes externos, asumen la dinamización de los encuentros profesionales y el liderazgo del proceso, hacen propuestas de análisis y de intervención aportando experiencias de distintos centros educativos.

El hecho de compartir puntos de vista, de reflexionar colectiva e individualmente, promueve la coordinación y favorece la toma de decisiones sobre la práctica educativa.

Esta actitud potencia la participación en un proceso de formación compartido para afrontar los retos actuales y poder elaborar y crear respuestas adecuadas a la situación compleja que se analiza sin esperar dictados externos.

3.2. Objetivos

Los objetivos prioritarios que se promueven con este proyecto son:

1. Coordinar las acciones para la mejora de la convivencia en toda la comunidad.
2. Analizar e interpretar conjuntamente, con el profesorado, las dinámicas que se dan en los grupos de aula, evitando una mirada hacia los factores individuales y procurando identificar las posibles relaciones y dinámicas que pueden generar dificultades en el proceso de socialización de algunas personas del grupo.
3. Analizar las prácticas y actuaciones docentes y compartir el enfoque educativo para comprender los factores que se pueden incorporar a fin de mejorar la dinámica del aula.
4. Participar en el proceso de generar estrategias para optimizar la intervención desde una perspectiva educativa, inclusiva y sistémica potenciadora de la socialización con el fin de prevenir la violencia.
5. Detectar y analizar los factores de vulnerabilidad relacional, en el seno de cada grupo, con el fin de promover actitudes positivas, formas de relación adecuadas e incidir en el proceso de socialización y en un mayor nivel de madurez.
6. Consensuar formas de dar respuesta educativa a situaciones puntuales en casos de dificultades en estas relaciones, implicando siempre al grupo de iguales y no actuando solo con las personas consideradas individualmente.
7. Evitar estigmas y expectativas que solo favorecen el distanciamiento en las relaciones y no centrar la casuística de las relaciones grupales en las personas más vulnera-

bles sea por cuestiones de rendimiento escolar u otros factores externos al grupo.

3.3. La población que participa

Las acciones del observatorio se llevan a cabo en centros educativos de primaria y secundaria de titularidad pública y concertada. El número de centros varía según el curso escolar, oscilando entre 20 y 40 centros, ubicados en distintas poblaciones de la provincia de Barcelona (l'Hospitalet del Llobregat, Rubí, Barcelona, Caldes de Montbui, Torelló, Sant Climent del Llobregat y Vilanova y la Geltrú).

Profesorado

En cada centro se parte de la voluntad del equipo directivo para desarrollar el proyecto y se busca la implicación del profesorado, especialmente del que ejerce la tutoría en el aula. El número de participantes varía en función de las posibilidades de cada centro. El liderazgo del equipo directivo es la clave para generar espacios de debate en el centro y para incorporar el punto de vista emergente en el grupo de debate.

Alumnado

El alumnado que participa está cursando los niveles de educación primaria y secundaria obligatoria.

1. Grupos de primaria: básicamente participan a partir de tercer curso (8-12 años), pero con la posibilidad de iniciar el trabajo con anterioridad, por lo que en algunos centros se inicia el proyecto en educación infantil (5-6 años) y en los cursos iniciales de primaria (6-7 y 7-8 años).
2. Grupos de secundaria: especialmente ESO (12-16 años), con la participación más ocasional de grupos de educación secundaria postobligatoria.

El número de grupos por centro lo decide el claustro, según las personas que ejercen la tutoría, los proyectos que ya realizan o la valoración que hacen del proyecto.

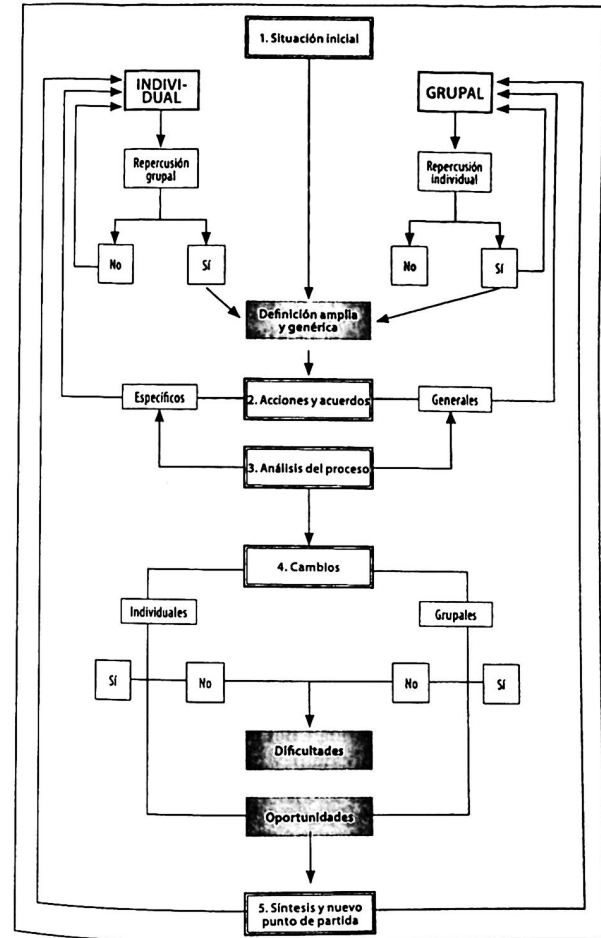
En ningún caso se implementa en un solo curso de un nivel determinado (que es donde puede haber más dificultades relacionales), sino en todos los grupos del nivel seleccionado.

3.4. Procedimientos: proceso y fases

En todos los casos, el proceso y sus fases son estables porque es un aspecto fundamental del enfoque del proyecto. Los pasos del proceso se pueden sintetizar a partir de las siguientes acciones:

1. **Primer encuentro presencial para:**
 - Hacer un planteamiento del proyecto, proceso y objetivos, en los equipos directivos y docentes de los centros.
 - Ofrecer información en relación al acceso al portal de Internet: <<http://portal.grode.org>>, que ofrece acceso al sociograma, así como a los documentos, las consignas y el proceso que han de seguir para que el alumnado responda en línea al cuestionario. Así mismo se muestran los recursos y procesos que han de servir para la comunicación fluida entre el profesorado y el equipo GRODE.
2. **Aplicación**, por parte del alumnado, con la guía del profesorado, del instrumento sociométrico, para obtener la información que ha de guiar el debate en relación a la dinámica en el aula como foco de intervención.
3. **Recepción de la información** relevante que envía el grupo GRODE de las respuestas seleccionadas del cuestionario.
4. **Segundo encuentro presencial para:**
 - Guiar el análisis e interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos sociométricos, relacionarlos con las aportaciones pedagógicas y dinámicas del profesorado, sin centrarse en factores individuales para su interpretación (figura 10). El diagrama favorece la toma de decisiones y el proceso de evaluación en su globalidad.
 - Consensuar algunos de los aspectos en los que se deben focalizar las acciones pedagógicas para mejorar las relaciones.
 - Proponer cambios en la metodología o formas organizativas para la mejora de las relaciones.

Fig. 10.



5. Tercer encuentro presencial para:

- Valorar las acciones que se han realizado a fin de que puedan concretarse y disponer de una base de buenas prácticas para compartirlas con otros centros educativos.
 - Valorar las dificultades y oportunidades en las acciones que se han dado.
 - Valorar la respuesta del equipo docente y su implicación.
 - Valorar la respuesta del alumnado.
 - Valorar los cambios que se han producido mediante una nueva aplicación del cuestionario o solo el análisis y valoración del profesorado.
6. Proporcionar acceso a las prácticas y acciones que han realizado otros centros educativos.

3.5. Análisis e interpretación de algunos datos sociométricos

Cuando el profesorado crea un sociograma (identificación del grupo clase e introducción del nombre de sus componentes) y el alumnado contesta las cuatro preguntas del test en el ordenador, se genera de manera automática un informe muy exhaustivo. Dado que dicho informe abunda en datos sobre cada miembro del grupo, puede resultar difícil de abordar inicialmente. Por este motivo el equipo realiza también un informe de síntesis, que incluye los seis aspectos más relevantes de los datos cuantitativos. Este informe facilita al profesorado una primera aproximación que le permite visualizar de manera esquemática la globalidad del grupo y, a la vez, sirve de base para el análisis individual y global de su clase. En los encuentros de asesoramiento a los equipos docentes, se ponen en común las interpretaciones de estos datos a fin de detectar las fragilidades relacionales y las oportunidades para mejorar la dinámica del grupo. Posteriormente, el profesorado puede profundizar en el análisis, apoyándose en los datos exhaustivos del informe del sociograma para diseñar su plan de trabajo con el alumnado.

A continuación se expone un informe de síntesis real, correspondiente a tercero de educación primaria sobre las afinidades de ocio. Por razones de confidencialidad, se han borrado los nombres del alumnado.

Num. lista	Nombre	Apellido	Elecciones recibidas	Rechazos recibidos	Elecciones emitidas (Expansividad positiva)	Rechazos emitidos (Expansividad negativa)	Índice de autovaloración positiva	Índice de autovaloración negativa
1			11	7	9	13	182	300
2			12	7	8	17	67	243
3			10	8	6	4	50	63
4			18	4	6	5	33	125
5			13	7	13	6	131	114
6			1	20	16	8	200	115
7			6	12	6	2	117	25
8			10	7	10	9	70	143
9			14	9	12	6	64	33
10			11	9	15	9	145	100
11			6	15	16	5	200	27
12			1	18	10	6	400	72
13			7	12	9	15	143	108
14			13	3	11	13	77	267
15			14	4	11	13	107	250
16			3	13	10	16	167	77
17			13	8	11	4	85	63
18			14	4	5	4	71	125
19			10	6	9	8	100	150
20			6	14	14	12	83	57
21			11	11	7	10	55	91
22			11	7	9	14	91	157
23			14	7	6	16	36	171
24			13	6	11	3	77	17
25			17	3	23	2	47	433
26			15	8	11	9	67	63

El profesorado hace una primera lectura a través de esta síntesis que le permite identificar de manera más o menos rápida, los aspectos más significativos.

En relación a las personas consideradas individualmente, los criterios que se proponen para el análisis son:

- **El nivel de aceptación (o popularidad).** Muestra la aceptación que tiene una persona de su grupo de iguales. En este sentido es importante que haya un núcleo básico de relación. Se considera que en todo grupo es deseable tener un subgrupo de afinidad, cosa que no implica tener mucha popularidad. Este subgrupo permite que la persona pueda tener un apoyo grupal tanto para situaciones de juego como de aprendizaje o en la intimación a nivel más personal. Sería su grupo de amistades y afinidad. El hecho de no tener aceptación conduce a la persona al aislamiento, a relacionarse de forma poco favorable o a tener un subgrupo en el que el nexo de unión es el aislamiento, situaciones todas ellas que comprometen su bienestar.
- **El nivel de rechazo.** Muestra una respuesta por parte de personas del grupo cuya diferencia conlleva no solo a la no aceptación (sin relación, ignorancia de la otra o el otro), sino a la antipatía y al rechazo explícito hacia la persona. En todo grupo humano se da la antipatía y la afinidad entre sus miembros, razón por la cual este valor sociométrico solo debe considerarse de alarma si el número de rechazos es mucho mayor que el de aceptaciones.
- **La expansividad positiva.** Muestra la actitud de cada persona hacia el grupo y su predisposición a relacionarse de forma amplia, lo que ofrece oportunidades de socializarse.
- **La expansividad negativa.** Muestra la actitud de distanciamiento del grupo, sea por falta de afinidad o por considerar que no es interesante tener relaciones con las personas del grupo.

En el ejemplo que se presenta resulta llamativo que, tratándose de juego, un porcentaje alto de niñas y niños (una tercera parte del grupo) rechacen a más personas de las que eligen, como en el caso de 1, 2, 13, 14, 15, 16, 21, 22 y 23.

Los valores de estas emisiones tienen al menos dos posibles interpretaciones. En las personas que no están bien situadas, que sería el caso de 16, que recibe solo 3 elecciones y en cambio recibe 13 rechazos, o, en menor medida, el caso de 13, que obtiene 7 elecciones y 12 rechazos. Se puede interpretar que estando mal vinculadas con el grupo emiten también rechazos.

En cambio es relevante que personas bien situadas en el grupo, que gozan de popularidad, rechacen a una mayoría. Este sería el caso de 2, que tiene la aceptación explícita de la mitad de la clase, pero que emite 17 rechazos (dos terceras partes del grupo). Esto indica una actitud de alejamiento y una cierta posición de dominio o de privilegio y de no aceptación de las posibles diferencias con el resto del grupo.

Cuando el profesorado se encuentra con este dato, debe recurrir al informe sociométrico completo para comprobar la intensidad de las elecciones. Ser elegida o elegido en primer o segundo lugar indica que, además de ser popular (recibir muchas elecciones), es también líder (la intensidad de las elecciones). Si este fuera el caso, es decir, si 2 lidera, su actitud ante el grupo puede ejercer una influencia de tipo mimética en quienes le tienen como referencia. En esta última circunstancia también se deben consultar los datos cualitativos, que informan de los nombres y el orden de nombramiento (intensidad de los rechazos), para verificar las posibles influencias en relación a 2.

Al cotejar las elecciones y rechazos que recibe cada alumna o alumno es frecuente encontrar algunas situaciones dramáticas. En este informe sería el caso de 6 y de 12, que reciben respectivamente 1 elección y 20 rechazos y 1 elección y 18 rechazos.

De menor intensidad, pero también negativa, es la situación de 7, 11, 13, 16 y 20, que obtienen muchos más rechazos que elecciones. Tanto 6 como 12 tienen una actitud positiva hacia el grupo, eligen más personas de las que rechazan y ponen de manifiesto una expansividad positiva notable.

Por otra parte, quedan consignados también los índices de autovaloración, es decir, la percepción de aceptación y de rechazo que cada persona tiene, que puede coincidir o no con la realidad de su posición.

- El índice de autovaloración. Muestra la percepción que tiene una persona de su situación en el grupo y es un factor determinante de las actitudes y respuestas que pueda dar en las diferentes situaciones relacionales, espontáneas o programadas por el profesorado.

La autovaloración ajustada muestra que la persona interpreta con claridad las respuestas del grupo, lo que no implica que su situación sea positiva, sino que sabe correctamente el lugar que ocupa en el grupo y la respuesta que recibe de sus iguales.

- Autovaloración positiva:

Código	Significado de los índices de autovaloración positiva
N/C	Personas que no han contestado a la pregunta «¿Quién crees que te habrá elegido?» o que han contestado que no tendrían ninguna elección.
Baja	Personas que creen que recibirán pocas elecciones. La realidad es que reciben más de las que suponen.
Ajustada	Personas que esperan recibir un número determinado de elecciones y coincide aproximadamente con las supuestas.
Alta	Personas que creen que recibirán más elecciones. La realidad es que reciben menos de las que suponen.
Muy alta	Personas que creen que recibirán muchas elecciones. La realidad es que reciben muchas menos de las que suponen. Frecuentemente son personas rechazadas y pueden compensar este rechazo con expansividad positiva.

Una primera valoración que debe hacerse ante esta pregunta es la dificultad que conlleva hacer un análisis interno de una cierta profundidad para poder explicitar sus sentimientos y valorar, de forma consciente, si realmente las personas que se supone que le son afines lo serán. De aquí que en edades tempranas e incluso en la adolescencia hay un comentario espontáneo: «No lo sé». La respuesta del profesorado es clara: «No lo que sabes, sino lo que crees». Esto no evita que haya una cierta inseguridad por poner en evidencia y en conocimiento de las personas adultas sus creencias, deseos o, en algunos casos, sus inseguridades. Cuando la autoper-

cepción *positiva es baja o muy baja* indica que las relaciones positivas son poco percibidas, por lo que se genera una distancia entre las personas con posibles afinidades y dificulta la creación de vínculos relacionales positivos. En muchos casos es debido a una falta de confianza o en creer que las personas deben tener una mayor dependencia afectiva y se vive negativamente cuando la amistad y afinidad no implica dependencia.

La percepción *positiva desajustada con valores altos* no permite comprender las actitudes y distancia del grupo. Se interpreta como aceptación, lo que dificulta que las actitudes se ajusten para posibilitar una mayor integración. Sería el caso de las personas que reciben reacciones positivas por parte del grupo como actitudes infantiles, inapropiadas o fuera de lugar, pero de hecho el grupo no comparte estas actitudes y en el momento del cuestionario muestra los vínculos reales.

- Autovaloración negativa:

Código	Significado de los índices de autovaloración negativa
N/C	Personas que no han contestado a la pregunta: «¿Quién crees que te habrá rechazado?».
Baja	Personas que creen que recibirán pocos rechazos. La realidad es que reciben más de los que suponen.
Ajustada	Personas que esperan recibir un número determinado de rechazos y coincide aproximadamente con los supuestos.
Alta	Personas que creen que recibirán más rechazos. La realidad es que reciben menos de los que suponen.
Muy alta	Personas que creen que recibirán muchos rechazos. La realidad es que reciben muchos menos de los que suponen.

En cuanto a la autopercepción negativa, el alumnado que tiene una *autopercepción negativa alta* cree que tendrá más rechazos de los que realmente recibe. Por tanto, las relaciones con su grupo son interpretadas y temidas y, aunque no responden a la realidad, lógicamente, repercuten en las actitudes, generan celos, posibles dificultades relacionales y dificultad para la creación de vínculos relacionales positivos.

Sería el caso de personas más bien inseguras y que no aceptan de forma natural las posibles frustraciones que se generan en las relaciones, las negativas a una colaboración puntual, a la participación en una situación de juego, de organizarse como grupo y lo viven de forma extrema como un rechazo permanente. Sería un caso de la autoimagen negativa e inseguridad.

En cuanto a la *autopercepción negativa baja* se puede interpretar de dos maneras muy diferentes, considerando la actitud que genera esta pregunta en la persona: reconocer internamente y concretar, de forma explícita, que es consciente de las actitudes de las personas del grupo en el momento de vincularse y recibir negativas y además ponerlo a disposición de la persona adulta o realmente vivir sin profundizar en estas relaciones e interpretarlas como anecdóticas y poco importantes.

Inicialmente, por tanto, se puede interpretar, y así tiende a hacerlo el profesorado, como una actitud más bien inmadura de la persona, que no percibe de forma realista las actitudes de sus iguales. «No se da cuenta y vive en las nubes por lo que es feliz». Es difícil aceptar esta visión aunque entra dentro de las posibilidades.

También se ha evidenciado que, a partir de los 9-10 años, la respuesta desajustada responde más a no querer mostrarse ni mostrar su situación vulnerable en el grupo que a ignorar las relaciones de las personas del grupo.

En el caso de este informe resulta notorio el hecho de que buena parte del alumnado bien situado en el grupo tiene una percepción de poca aceptación y gran rechazo que no coincide con la realidad.

Así, el caso de 25, que es la persona más popular de la clase (recibe 17 elecciones y 3 rechazos) y que tiene una actitud muy positiva (expansividad positiva muy alta y negativa muy baja), tiene la percepción de que solo la eligen la mitad de las que realmente lo hacen y una percepción de rechazo que supera el cuádruple de las que realmente la rechazan.

Las tensiones que esta situación genera en una parte importante del grupo, tanto en quienes rechazan mucho como en quienes reciben muchos rechazos, así como los desajustes de autopercepción, marcan una dinámica relacional poco satis-

factoria y una necesidad urgente de intervención para provocar un cambio en el clima relacional.

A *nivel grupal*, el número global de elecciones positivas se acerca al de rechazos (274 y 220 respectivamente), dato que resulta sugerente en relación al clima en el que vive el grupo, considerando que se trata de un cuestionario sobre afinidades de juego. A pesar de que hay una cierta diferencia a favor del número de elecciones positivas, sería interesante mejorar la dinámica para ampliar dicha diferencia. De esta manera se potenciaría la expansividad positiva y se lograría un clima de mayor cooperación que podría hacerse extensivo a la realización de tareas.

Seguidamente se presenta otro informe, en este caso de educación secundaria, correspondiente a segundo curso. Se trata de un sociograma de afinidades correspondientes al ámbito de trabajo.

Puede darse el caso de que las elecciones y los rechazos tengan su origen en la esfera afectiva, pero también con cierta frecuencia se presentan situaciones en las que la aceptación y el rechazo dentro del grupo están mediados por el rendimiento académico de cada persona.

Aquí también se pueden observar una serie de datos que ponen de manifiesto situaciones que no son deseables y que comportan sufrimiento para quienes las padecen, con el agravante de que cuando el grupo no acepta a una persona o la acepta poco, esta tiene nulas posibilidades o muy pocas de modificar la actitud grupal. Sin embargo, una parte importante del profesorado piensa que cuando cambie el individuo el grupo también cambiará y, dado que esto no es posible o en todo caso es muy poco probable, se crea un círculo perverso que retroalimenta el sistema relacional de exclusión.

Como puede observarse, también aquí los casos 7, 8 y 27 tienen muy pocas elecciones (2, 1 y 4 respectivamente) y cada individuo recibe 17 rechazos. Es probable que las elecciones que tienen provengan de quienes están en una situación semejante, o sea, altamente rechazados, ya que con el objetivo de evitar el aislamiento relacional las personas que son expulsadas por el grupo acostumbran a asociarse.

#	Nombre	Apellido	Elecciones recibidas	Rechazos recibidos	Elecciones emitidas	Expansividad positiva	Rechazos emitidos	Expansividad negativa	Índice Autovaloración positiva	Índice Autovaloración negativa
1			9	11	6		11		44	36
2			8	5	3		4		50	80
3			5	11	30		0		0	0
4			15	4	5		8		0	0
5			3	7	3		3		133	43
6			6	6	5		3		0	17
7			2	17	6		6		300	6
8			1	17	11		7		900	65
9			19	3	5		6		26	267
10			9	7	12		1		133	14
11			7	3	13		16		243	300
12			8	6	15		5		113	50
13			7	5	4		2		43	60
14			8	4	5		10		50	200
15			10	3	9		6		20	100
16			4	3	4		3		125	133
17			9	2	10		7		67	0
18			8	2	8		12		63	350
19			7	4	4		4		57	600
20			6	3	11		5		117	400
21			8	7	5		5		63	29
22			3	6	6		25		67	467
23			4	15	5		0		150	0
24			9	1	4		13		33	0
25			3	11	2		2		100	18
26			7	7	6		10		100	186
27			4	17	5		19		250	118
28			8	5	6		3		63	140
29			13	2	4		0		15	0
30			12	3	9		6		50	0
31			6	15	7		10		67	40

A nivel grupal, el número global de rechazos se acerca al de elecciones (212 y 228 respectivamente), con lo cual, hace falta intervenir para intentar que disminuya la expansividad negativa y para lograr un clima de mayor cooperación en la realización de tareas.

También en este informe se observan índices de autopercepción bastante desajustados, cosa que incide negativamente en las actitudes hacia el grupo. Una persona que se siente poco aceptada, aunque el dato no sea real, es posible que limite su acercamiento al resto por miedo al rechazo.

Por otra parte, una serie de individuos consideran que nadie los rechaza (autovaloración negativa = 0), como en los casos de 3, 4, 17, 23, 24, 29 y 30, cuando en realidad reciben 11, 4, 2, 15, 1, 2 y 3 rechazos respectivamente, siendo poco significativo el dato en alguno de ellos, pero relevante en otros. El hecho de no percibir adecuadamente el rechazo puede conducir a no ver la necesidad de realizar cambios en la manera de relacionarse.

Queda patente también que un cierto ambiente de competitividad puede resultar estimulante para la autosuperación de algunas personas, pero, en cambio, puede ser invalidante en otras, cuando provoca un rechazo que lesiona su situación social en el grupo. Crear las condiciones para un ambiente colaborativo en el seno del grupo durante la realización de tareas puede ser un reto digno de alcanzar por parte del profesorado para incidir en la mejora de la dinámica relacional.

3.6. El reto de detectar fortalezas y vulnerabilidades

En relación con lo dicho en el apartado anterior conviene aclarar que la información obtenida a través del sociograma, que en ningún caso debe ser comunicada ni al alumnado ni a sus familias, ha de servir para elaborar estrategias de intervención muy ajustadas a la realidad del grupo por parte del profesorado. La idea de no devolver datos de forma directa a los grupos-clase se fundamenta en el principio de confidencialidad, que garantiza la privacidad de las elecciones de cada individuo como elemento de autoprotección ante posibles oposiciones y,

por otra parte, aumenta considerablemente el grado de sinceridad en las respuestas puesto que elimina los efectos de deseabilidad social.

Los datos sociométricos, de uso exclusivamente profesional, aportan una radiografía del grupo en un momento dado, que permite visualizar la situación social de cada sujeto, la percepción que este tiene del grupo y la actitud del grupo hacia su persona. Esta información aporta indicadores de situaciones que, con bastante frecuencia, pasan desapercibidas a la simple observación. Algunos ejemplos en este sentido tienen que ver con la intensidad y cantidad de los rechazos que el grupo dirige a una persona, con la actitud hacia determinados miembros del grupo por parte de las personas más populares, con la mayor o menor facilidad del grupo para integrar a personas recién llegadas, etc.

Cuando estas situaciones son más o menos reconocidas por el profesorado que habitualmente interviene en un grupo a partir de su observación cotidiana, se entiende que ha habido todo un proceso anterior que de forma solapada se ha ido gestando hasta alcanzar su máxima expresión y, en todo caso, aquello que se observa es la consecuencia de una dinámica sostenida en el tiempo que ha progresado hasta definir de forma explícita los mecanismos de exclusión y los liderazgos directos que operan en el grupo.

En este punto conviene recordar la enorme importancia que para cada individuo tiene el grupo de pares. Las relaciones horizontales que se establecen contribuyen a desarrollar habilidades sociales, tales como la negociación, la conformidad grupal y el compromiso. Las y los miembros del grupo funcionan como «ventanas» al mundo de las significaciones sociales y culturales generando conocimiento social y la transmisión de normas relacionales.

Durante la infancia, el juego es el agente de socialización por excelencia, ya que permite el ensayo de roles, la recreación de las estructuras sociales, la simulación de situaciones conflictivas y las modalidades de relaciones sociales posibles, de carácter competitivo o bien cooperativo. Por otra parte, la inclusión y exclusión de individuos en los grupos de juego facilita o dificulta su integración social a la vez que es fuente de

alegría y satisfacción cuando se está dentro y de una profunda decepción cuando se está fuera y el grupo no da entrada. Estos mecanismos son la expresión del reparto de poder en la esfera intragrupal.

Por lo que se refiere a la adolescencia, conviene destacar que la amistad cumple unas importantes funciones evolutivas, ya que juega un importante papel en la satisfacción de necesidades emocionales. Así, las amistades en el grupo de pares aportan afecto, intimidad, confianza, paridad, ayuda mutua, aceptación, reciprocidad, lealtad, confidencialidad, fiabilidad, etc. Todo esto permite la reestructuración de la identidad personal y social en una etapa especialmente sensible por los profundos cambios que se producen. Las amistades adolescentes favorecen el autoconocimiento, ya que proporcionan una imagen reflejada a través del espejo que representa una persona que está en un mismo período evolutivo.

El grupo de pares en la adolescencia cumple diversas funciones, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- Contribuye a la definición de la identidad.
- Otorga autonomía.
- Aporta seguridad en el proceso de emancipación de la familia.
- Facilita el establecimiento de metas, valores y referentes.
- Ofrece un entorno de aprendizaje para las relaciones sociales, afectivas y sexuales.

Tanto en la infancia como en la adolescencia el sentimiento de pertenencia al grupo es una necesidad de primer orden. El hecho de estar dentro o fuera marca profundamente las vivencias cotidianas y la actitud acogedora o excluyente del grupo sienta las bases del desarrollo de competencias relacionales y sociales. En el ámbito escolar, el clima relacional influye muy directamente en la calidad de los aprendizajes académicos y el modo en que estos se articulan y vehiculan también influye en el clima de aula.

De todo lo expuesto se deriva la gran importancia que tienen las relaciones entre pares y el espacio relacional privilegiado que representan los centros educativos. El conocimiento

por parte del profesorado de la situación relacional de cada grupo-clase es un primer paso necesario para poder intervenir de forma positiva.

Ahora bien, una vez se dispone de este conocimiento a través del informe sociométrico y del informe de síntesis, el análisis de los datos debe contextualizarse siempre en el grupo y, dado que el trabajo docente se realiza básicamente en grupos de alumnado, la unidad de análisis ha de ser el propio grupo. Detectar las fortalezas y debilidades de cada grupo para realizar una intervención ajustada a las necesidades es un reto considerable para todo equipo docente que intente actuar de manera responsable y, por otra parte, la atención dedicada al clima de convivencia redundará en una mayor satisfacción del alumnado y en una reducción del riesgo de vulnerabilidad relacional.

4. Orientaciones para la intervención en el grupo

Como se ha dicho anteriormente, nuestro trabajo se focaliza en las acciones grupales que el profesorado lleva a cabo con la finalidad de mejorar las dinámicas relacionales. En este sentido, uno de los aspectos sobre los que se hace mayor hincapié corresponde al ámbito organizativo y, más concretamente, a la agrupación del alumnado. Si bien es cierto que algunas de las tareas realizadas en clase, por sus características y objetivos, deben llevarse a cabo de forma individual, una buena parte de las actividades puede y debe realizarse en grupo.

Si las decisiones electivas quedan en manos del alumnado, se reproducen las dinámicas existentes, o sea, que las personas del grupo más afines o que mantienen relaciones de amistad se eligen recíprocamente y las personas que son ignoradas o rechazadas quedan fuera y acaban agrupándose bajo el paraguas de la exclusión. Este mecanismo refuerza las condiciones existentes y resulta por tanto nulo o poco productivo para la mejora de la convivencia. Debe considerarse que son elecciones mediatizadas por etiquetas y prejuicios y que por esta razón no se conciben como elecciones libres.

Nuestra propuesta para los agrupamientos pasa por la idea de que todo el alumnado pueda trabajar con el máximo número de personas de su grupo, en una progresión planificada. Los datos sociométricos y el conocimiento que el profesorado tiene del alumnado garantizan la fortaleza de criterio docente en la selección que se realiza. Se trata de formar grupos temporales para la realización de diferentes tareas.

Dicho esto, a partir de la utilización de la información confidencial y privilegiada que ofrece el informe del sociograma del grupo-clase, se siguen los siguientes pasos:

1. Se localiza el alumnado que ha tenido más rechazos.
2. Se tiene en cuenta si ha obtenido elecciones positivas y quién ha hecho estas elecciones.
3. Si quien ha hecho la elección positiva no es una persona mal ubicada en el grupo puede ser una excelente oportunidad de integración. Si, en cambio, también se trata de una persona poco integrada, es mejor evitar inicialmente que estén en el mismo grupo.
4. Si quien ha tenido muchos rechazos no tiene ninguna elección positiva, debería mirarse quién no la ha rechazado y, entre estas personas, buscar las mejor situadas en el grupo-clase.
5. Si una persona solo recibe rechazos se la debe agrupar con las que la han rechazado con menor intensidad.
6. Hay que mirar a quien ha elegido el alumnado más rechazado, porque si esta persona no lo rechaza también es una buena posibilidad.
7. No se deberían poner en un mismo grupo personas que se rechacen, tanto si los rechazos son simples como si son mutuos.
8. Respecto al alumnado que se encuentra en situación menos ventajosa, se deben mirar los vínculos positivos que, aunque débiles (por ejemplo una elección realizada en sexto u octavo lugar), pueden representar una oportunidad para poder fortalecerlo a través del trabajo compartido.
9. En la adjudicación de grupo del alumnado con más dificultades relacionales se debe contemplar la posibilidad de incluir personas más populares, por la influencia que el hecho tendrá en la percepción positiva.
10. El alumnado con autovaloración positiva baja (inferior a 70) debería poder trabajar con alguna de las personas por las que ha sido elegida, pero de la que no tiene constancia.
11. El alumnado con autovaloración negativa alta (superior a 140) debería poder trabajar con alguna de las personas que supone que la rechazan cuando en realidad esto no sucede.

Los agrupamientos se hacen inicialmente en parejas para facilitar las interacciones en un espacio relacional mínimo, y con el tiempo se pueden incorporar tríos, cuartetos, etc.

4.1. Tipo de actividades

Las primeras propuestas de trabajo deben ser de corta duración, en grupo pequeño (pareja o trío) y con garantía de éxito para todo el alumnado.

El profesorado explicará la tarea que hay que realizar y el tipo de evaluación: realización del trabajo y grado de colaboración de cada persona con su compañera o compañero. Para llevar a cabo la evaluación se procederá a la observación sistemática (con una lista de la clase, se otorgará una puntuación, por ejemplo: positivo, +, negativo, -, o regular, x).

Con una frecuencia planificada se harán nuevas propuestas de trabajo grupal. Hay que cambiar el agrupamiento (nuevas parejas o tríos), si es posible el área curricular y también el tipo de actividad.

Ejemplos de actividades:

- Elaboración de material gráfico de forma manipulativa (murales, cómics, elaboración y decoración de material compartido, etc.).
- Repaso en parejas al acabar un tema (con los libros o libretas en la mano, realización alternativa de preguntas).
- Realización de dictados cooperativos (un miembro de la pareja dicta y el otro escribe y posteriormente se intercambian los papeles).
- Realización de juegos cooperativos (no competitivos).
- Búsqueda de información en la biblioteca o en Internet (para elaborar un pequeño dossier, para exponer en clase...).
- Redacción de una pequeña narración en pareja.
- Realizar una entrevista a una tercera persona en pareja.
- Preparación de una canción o una poesía en parejas o tríos.

Con posterioridad, una vez ejercitadas el máximo de posibilidades de interacción en grupo, consideración de un trabajo interdisciplinar para proyectos con grupos cooperativos.

En una de las experiencias realizadas en un instituto de educación secundaria, para la realización del Trabajo de Síntesis que se lleva a cabo hacia finales de curso en todos los centros de manera grupal, se utilizaron criterios diferentes para la organización de grupos en las tres clases de primero de educación secundaria obligatoria (ESO). En el primero, la tutora formó grupos con el objetivo de que quedaran compensados según el rendimiento académico de sus integrantes; en el segundo la tutora siguió las orientaciones para el agrupamiento según afinidades relacionales, siguiendo los pasos antes descritos, y en el tercero, el tutor dejó que el alumnado se asociara libremente. El equipo docente de primero de ESO valoró al final del trabajo que los grupos que mejor habían funcionado pertenecían a la clase citada en segundo término (criterios relacionales) y que, debido a esta circunstancia, el producto final había sido el que había alcanzado mejores resultados.

Además de estos criterios organizativos, también se sugieren otros tipos de prácticas, según la relación especificada a continuación.

En las clases de lengua, se sugiere llevar a cabo prácticas de carácter epistolar (cartas entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado). Una forma específica de hacerlo consiste en poner todos los nombres del grupo en una caja para que posteriormente cada persona tome a ciegas uno de los nombres (si le sale el suyo lo vuelve a introducir y selecciona otro). Luego el alumnado debe concentrarse en pensar qué cualidades positivas tiene la persona que le ha tocado en suerte y se lo comunica a través de una carta. Si la operación se repite tres o cuatro veces, además de practicar la expresión escrita, el alumnado que escribe identifica aspectos positivos de compañeros o compañeras en los que previamente no había reparado y quien recibe la carta ve favorecida su imagen, lo que le posibilita el desarrollo de un mayor grado de autoestima.

Otra práctica de mejora consiste en la explicación individual de las mejores experiencias de estar en ese grupo.

Cuando se realiza una tarea conjuntamente, en pareja o pequeño grupo, es muy positivo exponer el resultado a través de murales, de manera que se visibilice la participación de todas las personas de la clase. Este hecho tiene un impacto a nivel simbólico, ya que hace explícita la presencia y participación de todo el alumnado.

Disponer en cada aula de una *buzón de clase* puede resultar muy provechoso para recoger pensamientos, sentimientos y emociones (de forma anónima o nominal) que afectan a diversas personas. El vaciado semanal de las notas sirve para orientar el contenido de las reflexiones conjuntas sobre la vida del grupo. En este sentido, la práctica de la asamblea de clase, bastante común en otros tiempos, ayuda a la mejora de la convivencia. El espacio de la asamblea debe consensuar diversas normas como por ejemplo el derecho de todas las personas a expresar su opinión y a ser escuchadas (desarrollo de la asertividad y de la escucha activa); el respeto por el orden en el uso de la palabra (puede haber una persona con la función específica de anotar ordenadamente a quienes desean hablar y conceder los turnos controlando que no haya un exceso de tiempo que impida participar a todo el grupo). Puede haber también una persona que recoja las conclusiones de la reunión y las apunte en un cuaderno del grupo para revisar los acuerdos cuando sea necesario y visualizar la evolución de la convivencia, acciones todas ellas que otorgan sentido de identidad grupal y sentimiento de pertenencia al grupo.

Otra posibilidad es mantener correspondencia con chicas y chicos de otro centro para explicar los rasgos fundamentales de la clase y del centro (factores de identidad) y las características fundamentales e intereses de cada miembro de la clase. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden ser un excelente soporte para este tipo de acciones, que implican una ampliación del mundo conocido.

Una manera de implicar al alumnado en la vida académica de la clase pasa por la realización de una reflexión colectiva sobre la importancia de los temas a trabajar, de manera que pueda llegarse a un acuerdo, con la dinamización y soporte del profesorado, para establecer una secuenciación y unos compromisos de puesta en práctica. Posteriormente, se pro-

cede a la aplicación individual de una parrilla con los ítems elegidos (reflexión, autocontrol) para comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

Otra práctica que el alumnado puede realizar de forma autónoma, respecto a las actitudes grupales, consiste en valorar el desarrollo de cada hora de clase. En horario de tutoría se decide de común acuerdo qué aspectos son relevantes en el grupo para la mejora de las clases. Se construye un cuadro semanal con las áreas o materias de las horas lectivas y se apuntan los aspectos generales para evaluar. En grupos rotatorios de tres personas, al final de cada clase se otorga una valoración consensuada del grado de consecución (pegatina verde = positiva, pegatina amarilla = conseguido parcialmente, pegatina roja = hay que mejorar).

En la práctica de asesoramiento a los centros, estas propuestas generan nuevas ideas que se aplican en cada grupo. En los encuentros con los equipos docentes se hace una valoración de los resultados obtenidos y se hacen nuevas propuestas. Nuestra experiencia revela que este trabajo siempre es satisfactorio para el profesorado, que considera que no solo mejoran las relaciones interpersonales en el seno del grupo de alumnado, sino también entre profesorado y alumnado y sus relaciones con el equipo docente.

5. Buenas prácticas

A continuación se exponen algunas de las prácticas llevadas a cabo en los centros con los que trabajamos, con la finalidad de ilustrar algunas acciones realizadas en el marco del proyecto. Cabe mencionar que todo el profesorado participante tiene acceso al portal del proyecto (<http://portal.grode.org>), donde puede consultar el trabajo realizado por otros centros.

Ejemplo 1

DATOS DEL CENTRO

Nombre: Instituto Eduard Fontserè
Localidad: L'Hospitalet de Llobregat

BREVE RESUMEN DE LA PRÁCTICA

Participa el grupo de 1º B de ESO. La distribución del alumnado se realiza teniendo en cuenta los resultados de las encuestas sociométricas de GRODE-OVE sobre ocio y trabajo.

OBJETIVOS

Mejora de la convivencia.
Cuidado de las relaciones en el aula.
Disminuir el número de rechazos.
Mejorar la situación de personas poco integradas.
Fomentar una actitud acogedora por parte del grupo.
Favorecer un mayor conocimiento entre el alumnado de 1º de ESO
Potenciar las cualidades (intelectuales, físicas, sociales...) del alumnado rechazado.
Mejorar el clima de convivencia del grupo, aceptación del grupo.

Cohesionar los grupos clase y favorecer las relaciones interpersonales.
 Establecer relaciones interpersonales cordiales dentro del grupo.
 Fomentar la idea de equipo y la asunción de responsabilidades en el marco de este.
 Valorar las capacidades de cada persona.
 Reflexionar sobre los roles masculino y femenino en el entorno inmediato.
 Fomentar la ayuda entre iguales.
 Sensibilizar sobre el cuidado del medio ambiente.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Dibujar el contorno de la mano a un compañero (contacto físico) y posterior realización de un mural.

Realización de una descripción de una compañera o un compañero (con quien haya poca relación o incluso rechazo, para generar un interés y mayor conocimiento) de sus rasgos característicos (sociales, físicos, intelectuales...) y de aquello que aporta al grupo y de lo que puede mejorar. Esta actividad se realiza en la hora de tutoría.

En el área de educación física trabajaremos por parejas la asignación de tareas y el aprendizaje recíproco (parejas que hemos hecho en tutoría).

Escribir los diálogos de una nueva versión de *La cenicienta* y hacer la representación.

Organización colaborativa de una salida fuera del centro.

Intercambiar masajes.

Explicaciones entre iguales de diferentes capacidades.

Elaboración de un póster a partir de la nomenclatura de las calles dedicadas a las mujeres del municipio.

Explicación de los derechos de niñas y niños (infancia y adolescencia).

TEMPORALIZACIÓN

La temporización de la actividad de tutoría es de 30 minutos aproximadamente, estas mismas parejas servirán para hacer otras actividades.

En las clases de educación física: 45 minutos (15 minutos de tiempo de ducha).

PROFESORADO QUE PARTICIPA

Tutoría

Educación física

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Observación, por parte de la tutora, de cómo interactúan entre sí.

Relación que se establece entre el alumnado de las parejas durante la práctica de la actividad.

Interacción entre iguales.

Comunicación y lenguaje.

Convivencia del grupo y aportaciones positivas y negativas de las parejas.

VALORACIÓN DEL ALUMNADO

Autoevaluación del alumnado.

Equipo docente.

Respuesta de las familias.

Coevaluación entre el alumnado.

Ejemplo 2

DATOS DEL CENTRO

Nombre: Escuela Pia San Antonio

Localidad: Barcelona

BREVE RESUMEN DE LA PRÁCTICA

Hacer trabajo por parejas. A partir de los resultados del sociograma se ha hecho un banco de parejas para tener facilidades para organizar las actividades de manera que haya nuevas oportunidades para poder favorecer las relaciones positivas en el grupo.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Segundo ciclo de ESO: tercero y cuarto nivel. Área: Matemática.

OBJETIVOS

Mejorar las relaciones grupales y la competencia social.

Favorecer el conocimiento entre todas las personas del grupo.

Potenciar la colaboración mutua.

Mejorar las relaciones.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Hay parejas que trabajan bien y, aunque en algún caso una de las dos personas tiene algunos comportamientos complicados, se dan situaciones de colaboración. En algunos casos se pone de manifiesto la poca comunicación para realizar el trabajo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Autonomía de la pareja, colaboración. Van mejorando respecto a otros momentos en que se ha hecho también trabajo parecido.

Ejemplo 3

DATOS DEL CENTRO

Nombre: Escuela 25 de Setembre
Localidad: Rubí

BREVE RESUMEN DE LA PRÁCTICA

En ciclo inicial de educación primaria, primero y segundo nivel, se desarrollan diversas tareas en pareja, según la información del sociograma GRODE.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Actividades de Ciencias Sociales. *Decide*.

Representar la emoción que corresponde a diferentes situaciones.

OBJETIVOS

Disminuir el número de rechazos del alumnado que los recibe de forma significativa.
Mejorar las relaciones en el grupo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se efectúan las siguientes tareas:

- Sopas de letras
- Sudokus
- Completar un texto
- Propuestas TIC en el aula
- Próximas salidas
- Lectura en parejas
- Dibujo en parejas
- Distribución en el aula
- Juegos matemáticos
- Juegos de EF: relieves con material diverso; trabajo de lateralidad; expresión corporal
- Corrección de dictados breves
- Dictado de números
- Dictado de palabras

TEMPORALIZACIÓN

de 15 a 30 minutos/semana

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- ¿Han participado las dos personas de la pareja?
- ¿Han colaborado para que la actividad tuviera éxito?

Ejemplo 4

DATOS DEL CENTRO

Nombre: Escuela Gornal
Localidad: L'Hospitalet de Llobregat

BREVE RESUMEN DE LA PRÁCTICA

Actuaciones por parejas en el ámbito de diferentes situaciones cotidianas en ciclo medio de educación primaria: tercer y cuarto nivel.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Tutoría, Inglés y Soporte, Educación física, Música, Informática y Taller.

OBJETIVOS

- Favorecer situaciones de trabajo que impliquen diferentes interacciones entre el alumnado.
- Multiplicar las oportunidades de compartir vivencias positivas.
- Realizar actividades para cambiar los roles establecidos.
- Desarrollar estrategias relacionales que se puedan aplicar también fuera de la escuela.
- Enriquecer la autoimagen de cada alumno/a mediante nuevas dinámicas de trabajo.
- Aprender a convivir positivamente con las personas del entorno.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Elaboración de murales al terminar los temas de medio (procurar que los grupos no siempre sean los mismos).

Lectura, por parejas, de pequeños textos de creación propia.

Repaso de las tablas de multiplicar (trabajo por parejas, intentando que las parejas vayan rotando).

Preparación, en pequeño grupo, de la exposición de un tema de medio (trabajado previamente y con el apoyo del libro de texto).

Trabajo individual, pero fomentando que se ayuden en el grupo de pares (con los trabajos de cuadernillo de matemáticas), intentando que entre ellos resuelvan dudas.

Búsqueda de palabras en el diccionario (trabajo por parejas, mutuamente escriben la palabra que debe buscar la compañera o el compañero).

Dictado de números para realizar operaciones en la pizarra.

TRABAJO COMPETENCIAL (metodología / tipología de actividades / organización)

Trabajos de aula que favorezcan la relación y cooperación entre el alumnado: ayudar a desarrollar diferentes tareas.

Realización, por parejas o en pequeños grupos, de carteles, murales, etc.

Elaborar y responder una encuesta entre los niños/as del aula que les ayude a conocerse mejor (¿Qué programa de la tele te gusta más?, ¿que te gusta hacer el fin de semana?...).

Juegos de mesa, en parejas o pequeño grupo, favoreciendo el intercambio interpersonal.

En el aula-taller y en situación de medio grupo realizar actividades (madera, barro, etc.) en que se tengan que ayudar y colaborar.

Dictado por parejas.

Escribir felicitaciones por el aniversario de cada persona del grupo y ser capaces de felicitar correctamente (darse la felicitación, darse un beso o un abrazo...).

Hacer ratos de juegos en el patio que les permita jugar sin conflictos.

TEMPORALIZACIÓN

Una o dos veces a la semana, dependiendo de la programación de aula.
Durante todo el curso, en diferentes momentos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación se hará mediante la observación, a fin de poder ir actuando según las necesidades y los resultados obtenidos.

Ejemplo 5

DATOS DEL CENTRO

Nombre: Escuela Teresa Altet
Localidad: Rubí

BREVE RESUMEN DE LA PRÁCTICA

Hacer actividades por parejas resultantes del sociograma y vincular las relaciones en el proceso de aprendizaje.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN

Ciclo superior de educación primaria: 5º B.

OBJETIVOS

Mejorar la autoestima de algunas personas del grupo-clase.
Mejorar la capacidad de empatía.
Favorecer un buen clima de aula.
Aumentar la participación e implicación de todo el alumnado.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Cajas matemáticas - Resolver actividades de cálculo y problemas.
Lectura - Controlar la velocidad lectora del compañero/a.
Medio (experiencias tecnológicas) - Elaboración de una maqueta del sistema solar con un circuito eléctrico.

TEMPORALIZACIÓN

Cada actividad se realiza una vez a la semana, durante el segundo trimestre. Han sido un total de 8 sesiones en cada materia.

PROFESORADO QUE PARTICIPA

Tutora y la maestra de experimentos y refuerzo de lectura.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación que tendremos en cuenta son:
La participación e implicación de cada alumna y alumno en la actividad.
La mejora de la capacidad de empatía y de tolerancia.
La colaboración entre alumnado y profesorado.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2007), *Qu'avons nous fait du droit à l' éducation?*, París, L'Harmattan.
- Arruga i Valeri, A. (1983), *Introducció al test sociomètric*, Barcelona, Herder.
- Bruner, J. (1998), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Casamayor, G. et al. (2000), *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Graó.
- Cascón, P. (2000), *Educación para la paz y el conflicto*, Barcelona, Ciss-Praxis.
- Coenen, R. (2004), *Éduquer sans punir*, Ramonville Saint Agne, Érès.
- Comellas, M. J. (coord.) (2002), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*, Barcelona: CissPraxis.
- Comellas, M. J. (2005), «La acción participativa del profesorado y el alumnado en la dinámica del centro. Factor de prevención de la violencia», II Congreso iberoamericano sobre la violencia en las escuelas [Vol. CD, Chap.], Brasil, Universidad de Parà.
- Comellas, M. J. (2006), «Un observatorio abierto a la participación», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 359, pp. 79-84.
- Comellas, M. J. (2013) (coord.), *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*, Barcelona, Octaedro.
- Comellas, M. J. y Lojo, Mirta (coord), *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela*, Barcelona, Octaedro.
- Cooley, Ch. H. y R. Angell, L. Juilliard (1933), «Introductory Sociology», Nueva York, *The American Journal of Sociology*, vol. 39, núm. 2.
- Darder, P.; J. Franch, C. Coll y J. Pèlach (1994), *Grupo clase y proyecto educativo de centro*, Barcelona, ICE-Horsori.

- Díaz Aguado, M. J. «Convivencia escolar y prevención de la violencia», página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa: <<http://www.cnice.mec.es/recursos2/convienciaescolar/>>.
- Dubet, F. (2004), *Els inégalités multipliées*, París, L'aube.
- Hamon, H. (2004), *Tant qu' il y aura des élèves*, París, Seuil.
- Harding, S. (1996), *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata.
- Jares, X. (2001), *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular.
- Lojo, M. (2007), *Formació per a la igualtat en els programes de transició. Un enfocament integrat de gènere*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Lojo, M. (2005), «Jerarquizació dels oportunitats educatives en funció del gènere», en M. J. Comellas (coord.), *L'orientació psicopedagògica en el marc escolar, familiar i social*, Barcelona, UAB, pp. 95-100.
- Mabillon-Bonfis, B. (2005), *L' invention de la violence scolaire*, Ramonville, Erès.
- Manciaux M., M. Gabel, D. Girodet, C. Mignot y M. Rouyer (2002), *Enfances en danger*, París, Fleurus, Psychopédagogie.
- Marchesi, A. (2005), *¿Qué será de nosotros, los malos alumnos?*, Madrid, Alianza.
- Marina, J. A. (2004), *La inteligencia fracasada: teoría y práctica de la estupidez*, Barcelona, Anagrama.
- Marina, J. A. (2006), *Aprender a convivir*, Barcelona, Ariel.
- Meirieu, P. (2001), *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro.
- Mercklé, P. (2004), *Sociologie des réseaux sociaux*, París, La Découverte.
- Merle, P. (2005), *L' élève humilié. L' école, un espace de non-droit*, París, Puf.
- Meyran, R., et al. (2006), *Les mécanismes de la violence. États-Institutions-Individu*, París, Sciences Humaines.
- Moreno, M. y G. Sastre (2002), *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (2007), *Où va le monde?*, París, L'Herme.
- Mucchielli, L. (2002), *Violences et insécurité*, París, La Découverte.
- Pain, J. (2006), *L'école et ses violences*, París, Économica, Anthropos.
- Raveaud, M. (2006), *De l'enfant au citoyen*, París, Puf.
- Santos Guerra, M. A. (2002), «Hacia un futuro: riesgos y esperanzas», en A.A.VV., *Valors escolars i educació per a la ciutadania* (pp. 29-33), Barcelona, Graó.
- Sau, V. (1990), *Diccionari ideològic feminista*, vol. I, Barcelona, Icaria.
- Sau, V. (2001), *Diccionari ideològic feminista*, vol. II, Barcelona, Icaria.
- Toczek, M., D. Martinot (2004), *Li défi éducatif*, París, Armand Colin.
- Torrego, J. C. (2001), *Mediación de conflictos en instituciones educativas*, Madrid, Narcea.
- Van Hæchck, A. (2006), *L' école à l' épreuve de la sociologie*, Bruselas, De Boeck.

Índice

Sumario	5
Presentación	7
Primer ámbito de trabajo	8
Segundo ámbito de trabajo	9
1. Debate sobre la violencia en las escuelas	11
2. Aspectos para la reflexión	17
2.1. Proceso de socialización: etapas, momentos y lógicas	18
2.1.1. La familia: núcleo primario de socialización y convivencia	29
2.1.2. El centro escolar: núcleo de socialización secundario	47
2.2. Perspectiva de género en el proceso de socialización	53
2.3. Aportaciones de la sociometría	59
2.3.1. Reglas de la aplicación sociométrica	61
2.3.2. El sociograma GRODE: un programa informático <i>on line</i>	65
3. El enfoque pedagógico del OVE (observatorio de la violencia en las escuelas)	73
3.1. Metodología	74
3.2. Objetivos	76

3.3. La población que participa	77
3.4. Procedimientos: proceso y fases	78
3.5. Análisis e interpretación de algunos datos sociométricos	80
3.6. El reto de detectar fortalezas y vulnerabilidades	89
4. Orientaciones para la intervención en el grupo	93
4.1. Tipo de actividades	95
5. Buenas prácticas	99
Referencias bibliográficas	105